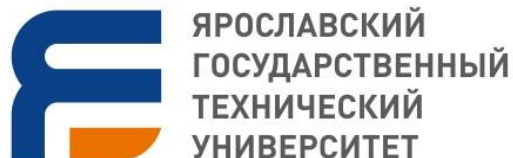


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



**«ЛИНГВОДИДАКТИКА И
ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ:
ТРАДИЦИОННЫЕ И
ИННОВАЦИОННЫЕ
ПОДХОДЫ»**

Сборник научных статей по материалам

**III-й Международной научно-практической
конференции**

Ярославль,

14-15 мая 2021 года

Ярославль

2021

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**«ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА
В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ
И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ»**

Сборник научных статей по материалам

III-й Международной научно-практической конференции

14-15 мая 2021 года

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

Издательство ЯГТУ

**Ярославль
2021**

ISBN 978-5-9914-0912-4

© Ярославский государственный технический университет, 2021

УДК 81'42
ББК 74.261.7Англ
Л59

Л59 Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, 14-15 мая 2021 г., - Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2021. – 477 с. – 1 CD-ROM. Текст: Электронный.

В настоящий сборник включены научные статьи, содержание которых было представлено авторами в докладах на III-й Международной научно-практической конференции «**Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы**» в ФГБОУ ВО Ярославский государственный технический университет. В сборнике рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в условиях глобализации, состояние и перспективы преподавания русского языка как иностранного, современные аспекты языкознания, перевода и интерпретации текста в поликультурном пространстве. Сборник адресован ученым, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, студентам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, а также широкой научной общественности.

Рецензенты:

Бабаян Владимир Николаевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры профессор кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль,

Минимальные системные требования:
PC Pentium IV, 512 Мб ОЗУ, Microsoft Windows XP/7,
Adobe Acrobat Reader, дисковод CD-ROM, мышь

Программное обеспечение:
Microsoft Office World, Adobe Acrobat

Программное обеспечение для воспроизведения электронного издания:
Adobe Acrobat Reader, браузеры Google, Chrome, Yandex

Редакционная коллегия:

Борисова Елена Борисовна - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия, г. Самара.

Лесневска Димитрина Спасова - доктор филологии, доцент Университета национального и мирового хозяйства, главный редактор журнала «Русистика без границ», г. Болгария, София.

Тюкина Людмила Александровна – заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Пузенко Иван Николаевич - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки»; Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, Республика Беларусь, г. Гомель.

Лацович Милица (Lazovic Milica) – доктор филологических наук, научный сотрудник, Philipps-Universität Marburg, Германия, г. Марбург.

Темникова Лина Борисовна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Кафедра иностранных языков №1», Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Жилевич Ольга Фёдоровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций Полесского государственного университета, Республика Беларусь г. Пинск.

Редактор: О.А. Юрасова

Инженер по электронным изданиям: Е.В. Александрова

Объем издания: 8,30 МБ

Комплектация издания 1 CD – ROM

Ярославский государственный технический университет
150023, г. Ярославль, Московский пр., 88
<http://www.ystu.ru>

Контактный телефон: 8(4852)44 12 70

Содержание

| | |
|--|-----|
| ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ | 11 |
| Борисова Е.Б., Головки Е.В. СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ НОСТАЛЬГИЧЕСКОГО ОБРАЗА ДОМА В РОМАНЕ И. ВО «ВОЗВРАЩЕНИЕ В БРАЙДСХЕД»..... | 11 |
| Lazovic Milica A SCIENCE LIGHT TO GO, PLEASE! - LINGUISTIC ACTIONS IN THE INTERMEDIATE SPACE OF THE SCIENCE SLAM..... | 17 |
| Nordmann Alfred FROM TRANSLATION TO ACCOMMODATION: THE PHILOSOPHY OF TECHNOLOGY MEETS MULTILINGUALISM..... | 31 |
| СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ» | 37 |
| Абызов А.А., Мазальцева В.С. ИНТЕРНЕТ И СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА..... | 37 |
| Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КУРСАНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД»..... | 40 |
| Варлакова Е.А. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... | 46 |
| Гаврилова А.В., Вязгин А.В. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА..... | 50 |
| Гвозданная Н.В. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ..... | 55 |
| Гоман Ю.В. РАЗВИТИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..... | 58 |
| Евтухова Е.А., Абызов А.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ТЕМЫ «ГЛАГОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»..... | 61 |
| Кожухова Н.Е., Мельникова Т.Н., Качан Е.С. НИРС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РКИ..... | 65 |
| Котельникова Е.Ю. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... | 72 |
| Лапина А.О., Смирнова А.В. ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ..... | 77 |
| Левонюк Л.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ..... | 82 |
| Лоза А.В. ВИРТУАЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... | 86 |
| Маркевич Ю.В., Кользун Л.Ю. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ФИЛЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «ЭМИЛИ В ПАРИЖЕ»)..... | 93 |
| Орехова Ю.М. ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ..... | 97 |
| Орлова Н.О. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ - ВЕДУЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ..... | 102 |

| | |
|--|------------|
| Савчук Е.А., Сыщикова Е.С. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В МГИМО)..... | 107 |
| Стаценко Анна С., Стаценко Алина С. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ | 112 |
| Теплая О.Н., Гуд А.О. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ | 118 |
| Tyurina S.Yu. FOREIGN LANGUAGE COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITY: ISSUES ON STUDENTS SELF-ASSESSMENT | 121 |
| Шерехова О.М. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРАМ И МАГИСТРАНТАМ ЮРИДИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ..... | 125 |
| Шкапова А.В. LAST MINUTE TIPS: В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ/ССУЗЕ | 129 |

СЕКЦИЯ «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»..... 134

| | |
|---|------------|
| Бабаян В.Н. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СОКРАЩЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК..... | 134 |
| Бережная А.А. СПОСОБЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)..... | 139 |
| Елкина Н.В., Прокофьева Д.С. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СИНОНИМИЧНЫХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОЙ НТЛ (НА ПРИМЕРЕ IT ТЕКСТОВ)..... | 142 |
| Крамная Е.С. РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД В КУРСЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: НУЖЕН ЛИ ОН СЕГОДНЯ? | 147 |
| Mikhaylova A.G. USAGE OF NEOLOGISMS IN SOCIAL MEDIA..... | 151 |
| Mikhailovskaia M.V. THE CONCEPT OF TABLET-ASSISTED INTERPRETING: NOTE-TAKING | 156 |
| Пузенко И.Н. УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА | 159 |
| Русина Ю.Н. КОМПЕНСАЦИЯ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ..... | 163 |

СЕКЦИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»..... 167

| | |
|---|------------|
| Воронцова Е.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ | 167 |
| Глотова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ | 172 |
| Горохов Б.А., Мурашова Л.П. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ..... | 176 |
| Горячева И.Н. ДИСТАНЦИОННЫЕ КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ..... | 180 |

| | |
|--|------------|
| Гришина А.С. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА..... | 185 |
| Калинин А.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ОТКРЫТОГО ДОСТУПА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ | 190 |
| Кириллова Е.Б. ОТ СТАНДАРТИЗАЦИИ К ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ..... | 196 |
| Ковригина А.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА POWERSCHOOL LEARNING В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ | 199 |
| Корженевич Ю.В. АНАЛИЗ МИРОВОГО ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ..... | 204 |
| Крылова Е.А., Рубцова С.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ..... | 207 |
| Морева Н.А., Мельникова К.А., Жильцов А.А. ГРАММАТИЧЕСКИЙ ТРЕНАЖЕР КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 212 |
| Николашина Е.А. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 217 |
| Одинокая М.А., Цыварев И.В. ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ..... | 221 |
| Одинокая М.А., Цыварев И.В. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ..... | 225 |
| Полякова М.В., Крутикова Л.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 229 |
| Руднева М.А. ИНТЕГРИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВУЗЕ | 234 |
| Серeda П.В. К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ РАБОТЫ С МАШИНЫМ ПЕРЕВОДОМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ..... | 238 |
| Скакунова В.А. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В РАЗВИТИИ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 241 |
| Спиридонова В.А. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ САТ-ПРОГРАММ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МИНЕРАЛЬНО-СЫРЬЕВОГО КОМПЛЕКСА..... | 244 |
| Фадеева В.А. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ | 248 |
| Хван М.В. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ИНТЕРАКЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 255 |
| Храмченко Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | 259 |
| Чижикова Н.В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ | 267 |
| СЕКЦИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»..... | 273 |
| Бойко С.И. ФАКТОР ЯЗЫКА В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И В ПОЛИТИЧЕСКОМ РЕЖИМЕ | 273 |
| Быльева Д.С., Лобатюк В.В. НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗНАКИ В СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ..... | 278 |

| | |
|---|-----|
| Гурова А.Р., Недбайлик С.Р. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЫ Ж.М. ВОЛЬТЕРА) | 282 |
| Егорычева Г.З. ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ АВТОРСКОГО СТИЛЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ | 285 |
| Ковтун В.М., Осокин Р.Ю., Богданова О.Ю. СЛОГАН ВООРУЖЕННЫХ СИЛ США КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОГО И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ | 288 |
| Кривошапова Н.В. СОХРАНЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ | 295 |
| Лефанов Д.С., Казакова Т.А. КОНЦЕПТ «МАГИЧЕСКОЕ» В ХРОНОТОПАХ ФЭНТЕЗИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 299 |
| Майорова Е.А., Барушкова С.Б. ПОЛИСЕМИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ГЛАГОЛА: НА МАТЕРИАЛЕ НАИБОЛЕЕ ЧАСТОТНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА | 305 |
| Макарчук А.В., Рубцова А.В. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА») | 309 |
| Михайлова А.Г. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ | 315 |
| Pavlina S.Yu. TRANSLATION PERSPECTIVE ON PROPER NAMES USAGE IN CINEMATIC TEXTS | 320 |
| Парамонов Д.В. КОНЦЕПТ «FIDES» В CARMEN 34 КАТУЛЛА И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПЕРЕВОДАХ | 324 |
| Сапожникова Ю.Л. ОПЫТ И ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧУЖОЙ КУЛЬТУРЫ У ИММИГРАНТОВ (на материале рассказа «У миссис Сен» Джумпы Лахири) | 328 |
| Силаев П.В. СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ КИНОТЕКСТЕ | 332 |
| Сосой О.А. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ, ВЫЗВАННАЯ ПАНДЕМИЕЙ COVID-19 | 337 |
| Толстикова Л.В. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 341 |
| Урядова А.В., Махрова Н.Н. ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | 344 |
| Хитарова Т.А., Хитарова Е.Г. АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ОБРАЗ КОНЯ В БРИТАНСКОМ И РУССКОМ НАРОДНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ | 350 |
| Холод Н.И., Муравьева Т.И. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | 353 |
| Шкаброва М.В., Одинокая М.А. ЯЗЫК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТАФОРА КАК ОСНОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «КАРТИН МИРА» | 357 |
| Шоломицкая А.С., Пилипенко С.А. DIE PERIODE DER CORONA-NEOLOGISMEN .. | 361 |
| СЕКЦИЯ «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ» | 364 |
| Былинкина Н.В., Старостина Ю.С. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ | 364 |
| Жилевич О.Ф. ДИСКУРС ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКОГО РОМАНА: ЭСТЕТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ | 370 |
| Жиляков С.В. МНЕМОНИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В ПОЭЗИИ | 375 |

| | |
|---|------------|
| Купцов А.Е. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ | 380 |
| Самсонова Л.С., Старостина Ю.С. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СТИЛИЗОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ | 383 |
| Тюкина Л.А. АНЕКДОТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА..... | 387 |
| СЕКЦИЯ «ПСИХОЛИНГВИСТИКА» | 391 |
| Анумян К.С. СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ЭМОЦИИ УДИВЛЕНИЕ..... | 391 |
| Glebov V.V., Zakirova Yu.L., Shevtsov V.V. PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BILINGUALS: THE CASE STUDY OF RUDN STUDENTS | 397 |
| Голубенко Е.А. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ФЕНОМЕНОВ <i>ВОЙНА И МИР</i> | 402 |
| Мурашова Л.П., Черная Т.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОЗГА И ЯЗЫКА. ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА НА МЫШЛЕНИЕ..... | 409 |
| СЕКЦИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»..... | 413 |
| Авдеева Н.П. СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ДАЧНИКИ»)..... | 413 |
| Бочкова О.С., Колесникова В.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ) | 417 |
| Володарская Е.Б., Луганская Д.Л. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ | 421 |
| Давыдова П.И., Сулицкая Е.Е. НЕСОВЕРШЕНСТВА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | 426 |
| Касарова В.Г. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ГРУППАМИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)..... | 430 |
| Мельникова К.А., Риекстина В.Н. ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ) В ШКОЛЕ «ЗНАНИЕ», ЛОНДОН, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ..... | 434 |
| Метель А.А., Барина Д.О. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ «LEARN RUSSIAN» И «ВРЕМЯ ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ» | 439 |
| Нгуи Мезуи Э.Т.И., Морева Н.А., Жильцов А.А. ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ | 444 |
| Пронина М.Н. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА «БИОЛОГИЯ. ПОДГОТОВКА К ЭКЗАМЕНАМ» | 448 |
| Решетникова В.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..... | 451 |
| Ростовская М.И. К ВОПРОСУ О КРАТКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ОБЗОР ПОСОБИЙ ПО РКИ | 454 |

| | |
|---|------------|
| Сысолина А.Н., Курьянович А.В. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ С ОПОРОЙ НА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ | 461 |
| Шабалина Л.А. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ | 467 |
| ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ | 471 |

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК: 81`44

СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ НОСТАЛЬГИЧЕСКОГО ОБРАЗА ДОМА В РОМАНЕ И. ВО «ВОЗВРАЩЕНИЕ В БРАЙДСХЕД»

Е.Б. Борисова, e-mail: borissovaelena@rambler.ru

д-р филол. наук, профессор

Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия, г. Самара

Е.В. Головкин, e-mail: experience@mail.ru

старший преподаватель

*Самарский государственный
социально-педагогический университет, Россия, г. Самара*

MEANS OF EXPLICATING NOSTALGIC HOUSE IMAGE IN E. WAUGH'S NOVEL «BRIDESHEAD REVISITED»

E.B. Borisova, e-mail: borissovaelena@rambler.ru

Doctor of Philology, Professor

Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

E.V. Golovko, e-mail: experience@mail.ru

Senior teacher at the Foreign Languages Department

Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

Аннотация. В статье проведено исследование лингвостилистических средств создания образа дома в романе И. Во «Возвращение в Брайдсхед». Подчеркивается, что описания образа аристократического поместья рассказывают об обречённости прошлого, пронизаны чувством глубокой ностальгии главного героя романа.

Ключевые слова: образ, И.Во, аристократическое поместье, дом, лингвостилистические средства, ностальгия.

Abstract. The article is an attempt to study linguostylistic means of creating the image of the house in E. Waugh's novel «Brideshead Revisited». As the authors conclude the descriptions of the image of an aristocratic estate tell the reader about the doom of the past and are imbued with a nostalgic sense the protagonist.

Keywords: artistic image, I. Waugh, aristocratic estate, house, linguostylistic means, nostalgia.

Ивлин Во принадлежит к числу тех писателей прошлого столетия, чьи достижения послужили толчком к развитию современной английской прозы [<https://fb.ru/article/422495/biografiya-i-tvorchestvo-angliyskogo-pisatelya-ivlina-vo>]. Творчество этого автора занимает в английской литературе XX века особое место [Анджапаридзе, 1982: 5–18; Аникин, Михальская, 1982; Bergonzi, 1967].

Роман *Brideshead Revisited* (в русском переводе «Возвращение в Брайдсхед»), опубликованный в 1945 году, не сразу получил признание среди читателей в Великобритании. Несмотря на этот факт, произведение пользуется успехом и постепенно становится лучшим произведением того времени в Америке [<https://www.topos.ru/article/literaturnaya-kritika/roman-angliyskogo-pisatelya-ivlina-vo-vozvrashchenie-v-braydshead>].

Роман написан от первого лица и является самым лирическим произведением И. Во. Писатель с самого начала вводит в повествование главного героя – сорокалетнего капитана

британской армии Чарльза Райдера, приведённого дорогами войны в аристократическое поместье маркизов Марчмейнов, где он провёл свою юность. Чарльз Райдер является автором-рассказчиком и одновременно протагонистом романа. Он наделён страстью к рисованию, любовью к старинной архитектуре и патриархальному укладу загородных поместий, презрением к самодовольству нуворишей [Анджапаридзе, 1974:58]. В эмоциональной палитре романа преобладает ностальгия, грусть о прошедшей юношеской дружбе и несостоявшейся любви.

Сюжетная линия романа такова: во время обучения в Оксфорде главный герой Ч. Райдер знакомится с Себастьяном Флайтом – представителем известной аристократической фамилии. После первого приезда в Брайдсхед (родовое поместье Флайтов) Чарльз подробно изучает современную ему аристократию, и на протяжении следующих лет его судьба неразрывно связана с этой семьей.

В исследуемом романе писатель рисует драму в жизни юноши, который пытался найти дружбу, стремился к настоящей любви, но, к большому сожалению, люди, встречающиеся на его пути, не смогли ответить взаимностью на чувства героя.

Писатель представляет воспоминания Чарльза Райдера, охватывающие события, которые происходили с главным героем и его другом в аристократическом родовом поместье.

Как известно, описание роскошных загородных домов играет не последнюю роль в сюжетном развитии английских романов и раскрытии образов персонажей [Борисова, 2020: 193-195]. Описание жилища является значимым и для сюжетного развёртывания романа «Возвращение в Брайдсхед». По мнению Г.А. Анджапаридзе, аристократическое поместье заслуживает отдельного внимания в этом произведении И. Во [Анджапаридзе, 1982:15]. Как показало исследование, характерной особенностью многих текстовых фрагментов является не только подробное описание главных персонажей, их эмоционального состояния или настроения, но и картины изображаемого с помощью фона, на котором разворачиваются основные события романа [Борисова, 2018: 73].

Автор уделяет основное внимание именно поместью Брайдсхед, которое Чарльз видит в первый раз, когда приезжает туда вместе со своим новым другом Себастьяном. Прежде всего, бросается в глаза то, что в описаниях дома И. Во подробно останавливается на предметах интерьера:

That's what we've come for' - and climbed uncarpeted, scrubbed elm stairs, followed more passages of wide boards covered in the centre by a thin strip of drugget, through passages covered by linoleum, passing the wells of many minor staircases and many rows of crimson and gold fire buckets, up a final staircase, gated at the head. The dome was false, designed to be seen from below like the cupolas of Chambord. Its drum was merely an additional storey full of segmental rooms [Waugh, 2011:38].

Изначально поместье представляло собой некий символ семейного благополучия, гармонии и роскоши. Хозяева Брайдсхеда, с которыми связаны воспоминания героя, – представители одной из наиболее старинных и богатых семей британской аристократии. И. Во подробно описывает не только великолепный парк, устроенный вокруг дома, но и доведенную до совершенства роскошную архитектуру поместья, подчеркивая это через цветовую гамму эпитетов *crimson* и *gold*. Атрибуты *additional* и *segmental* выделяют мельчайшие детали интерьера усадьбы.

Однако читателю с первых страниц книги известно, что поместье и парк придут в упадок, поскольку с первых страниц романа сообщается о том, что во время войны в доме был расквартирован армейский полк, а парк заброшен настолько, что фонтан, который раньше украшал усадьбу, обмотан проволокой, чтобы в нем не купались офицеры [Анджапаридзе, 2018: 80]. Поэтому на описаниях дома с его колоннадами, куполами и другими украшениями, несмотря на подчеркнутую объективность, неизбежно ложится печать ностальгии, они вызывают у героя цепь дорогих воспоминаний. Многочисленные повторы (*passages of wide boards, passages covered by linoleum; stair, staircase* и *wells of many minor*

staircases, final staircase) имплицитно передают чувство сожаления о разрушающейся красоте аристократического дома.

Много лет назад именно в своём доме Себастьян знакомит Чарльза с няней во время их первого приезда. Особый авторитет няни в доме Себастьяна можно понять из нижеприведённого отрывка:

Sebastian's nanny was seated at the open window; the fountain lay before her, the lakes, the temple, and, far away on the last spur, a glittering obelisk; her hands lay open in her lap and loosely between them, a rosary; she was fast asleep [Waugh, 2011:38].

Описание няни Хокинс «вплетено» в описание поместья. Таким образом, автор подчеркивает тот факт, что няня является неотъемлемой частью жизни Брайдсхеда, его обязательной составляющей. Метафора *glittering obelisk* позволяет передать непререкаемый авторитет няни Себастьяна в этом богатом поместье, в котором она себя чувствует уютно как дома. Проработав много лет, няня Хокинс смогла заслужить уважение, стать членом семьи Мачмейнов и в старости наслаждаться покоем в своей комнате с прекрасным видом.

В другом текстовом фрагменте И. Во описывает бывшую детскую комнату Себастьяна и по совместительству комнату его няни, заставленную различными предметами интерьера, которые остаются памятными воспоминаниями Чарльза и самого Себастьяна о поместье Марчмейнов: ведь детство Себастьяна тесно переплелось с жизнью няни:

Sebastian and the old woman talked on. It was a charming room, oddly shaped to conform with the curve of the dome. There was a rocking horse in the corner and an oleograph of the Sacred Heart over the mantelpiece; the empty grate was hidden by a bunch of pampas grass and bulrushes; laid out on the top of the chest of drawers and carefully dusted, were the collection of small presents [Waugh, 2011:38].

Начальное предложение данного отрывка (*Sebastian and the old woman talked on*) в эксплицитной форме сообщает нам о долгой и теплой беседе Себастьяна с его любимой няней в их некогда общей комнате. Метафорический эпитет *charming*, употребленный с существительным *room*, рисует атмосферу уюта, который царит в комнате, несмотря на эклектичность ее интерьера. Упоминание многочисленных предметов в комнате (*rocking horse, mantelpiece, empty grate, chest of drawers, carefully dusted, collection of small presents*) свидетельствует не только об аккуратности няни Хокинс, ее бережном отношении к прошлому и своему жилищу, но и признании ее заслуг за скрупулезную и честную работу в молодые годы. Аллюзия *Sacred Heart* (Святейшее сердце Иисуса Христа) показывает истинный авторитет няни, которая по праву занимает неотъемлемую нишу в поместье Марчмейнов. Включение в описание такой детали интерьера детской, как *rocking horse* служит подтверждением того, что няня Хокинс, вырастив разные поколения детей Флайтов, по-прежнему дорожила всем, что связывало ее с ними.

Таким образом, мы видим, что на описаниях аристократического поместья с его старинным внутренним убранством непременно возникает печать ностальгии.

Если описание комнаты няни Хокинс свидетельствует о любви Себастьяна к пожилой женщине, заменившей ему мать, то через другие детали описания фамильного поместья И. Во показывает замкнутость молодого человека, который в глубине души недолгоблизает свою семью:

He led me through a baize door into a dark corridor; I could dimly see a gilt cornice and vaulted plaster above; then, opening a heavy, smooth-swinging, mahogany door, he led me into a darkened hall. Sebastian unbarred one, and folded it back; the mellow afternoon sun flooded in, over the bare floor, the vast, twin fireplaces of sculptured marble, the coved ceiling frescoed with classic deities and heroes, the gilt mirrors and scagliola pilasters, the islands of sheeted furniture [Waugh, 2011:41].

В данном отрывке образ дома помогает лучше понять испорченное настроение Себастьяна. Посредством эпитетов и градации (*dark, vaulted, heavy, smooth-swinging, mahogany, darkened*) передаётся нарастающее чувство раздражения Себастьяна, который злился на отца из-за его властной натуры. С одной стороны, эпитеты *bare, vast, twin, gilt* и

scagliola рисуют роскошный интерьер аристократического поместья, с другой стороны, гипербола, в основе которой лежит субстантивное словосочетание метафорического характера *islands of sheeted furniture* свидетельствует о том, что поместье Марчмейнов, некогда его родное гнездо, теперь давит на юношу.

По мере сюжетного развертывания становится все более очевидным тот факт, что за стремлением автора описать все глазами беспристрастного наблюдателя ощущается ностальгия по прошлому, связанному с незыблемостью и традиционностью аристократических поместий. Так, в следующем эпизоде описываются размышления Райдера, который в очередной раз вспоминает о лете, проведенном в поместье:

It is thus I like to remember Sebastian, as he was that summer, when we wandered alone together through that enchanted palace; Sebastian in his wheel chair spinning down the box-edged walks of the kitchen gardens in search of alpine strawberries and warm figs, propelling himself through the succession of hot houses, from scent to scent and climate to climate, to cut the muscat grapes and choose orchids for our button-holes [Waugh, 2011:91].

Причастия настоящего времени с семантикой активного действия *spinning* и *propelling* позволяют создать атмосферу веселья и передать чувство радости, охватившее главных героев (Чарльза Райдера и Себастьяна), которые встретились после короткой разлуки. Словосочетания с положительной ингерентной коннотацией – *enchanted palace* и *box-edged walks of the kitchen gardens* – создают выразительную и живую картину дома и его ближайшей местности, с которыми связана юность двух друзей. Повторы – *from scent to scent* и *climate to climate* – передают чувство ностальгии об ушедшей в прошлое юности Райдера, для которого старинное загородное поместье представляет идеальное место для отдыха и размышлений. Словосочетание и *orchids for our buttonholes*, является вкраплением в общую ностальгическую тональность текстового фрагмента, описывающего картину тёплых воспоминаний главного героя о доме, с которым связаны его эмоции и несбывшиеся мечты.

Как было сказано выше, помимо выражения эмоционального состояния персонажей, через описание жилищного пространства читатель получает информацию и о социальной принадлежности его хозяев. Так, будучи истинными аристократами, привыкшими к роскошной жизни, Марчмейны не смогли не продемонстрировать своего высокого положения при обустройстве дома. Это наглядно показано в следующем отрывке:

It was an aesthetic education to live within those walls, to wander from room to room, from the Soanesque library to the Chinese drawing, a dazzle with gilt pagodas and nodding mandarins, painted paper and Chippendale fretwork, from the Pompeian parlour to the great tapestry-hung hall which stood unchanged, as it had been designed two hundred and fifty years before; to sit, hour after hour, in the shade looking out on the terrace [Waugh, 2011:91].

В описании библиотеки аристократического поместья употреблена аллюзия *Soanesque*, которая отсылает к имени Джона Соуна – английского известного архитектора, представителя классицизма, характерным стилем, которого является приверженность к простым формам, осторожным пропорциям и умелому использованию источников света [[https://ru.wikipedia.org/wiki/Соун, Джон](https://ru.wikipedia.org/wiki/Соун,_Джон)]. В данном отрывке обращают на себя внимание еще одна аллюзия (*Pompeian*), которая характеризует особенности стиля помпейской живописи, и эпитет (*great tapestry-hung hall*), указывающий на величественный и изысканный интерьер зала, который выполнен в характерном для XVIII века стиле рококо. Глагольные словосочетания *stood unchanged* и *designed two hundred and fifty years before* указывают на незыблемость традиций и устоев домостроительства, принятых в среде английских аристократов. Именно этот факт является показателем того, что его владельцы принадлежат к высшим слоям общества, и крушение незыблемых вековых устоев усиливает ностальгию Чарльза Райдера по былой юности.

Образ поместья помогает читателю создать в своём воображении и образ отца Себастьяна – лорда Александра Марчмейна, который приезжает в поместье сильно постаревшим и смертельно больным:

Few things, certainly, could have caused more stir in the house. What had been foreseen as a day of formality became one of fierce exertion; housemaids began making a fire, removing covers, unfolding linen; men in aprons, never normally seen, shifted furniture; the estate carpenters were collected to dismantle the bed [Waugh, 2011:378].

Чередование временных форм страдательного и действительного залога рисует атмосферу утомительной суеты и перестановки мебели, а также предметов интерьера в поместье Брайсхед, в котором всё поменяли ради капризов пожилого человека. Морфемный повтор однородных причастий (*making, removing, unfolding, shifted*) дополняет описание напряжённой обстановки в доме из-за болезни и ухудшения состояния лорда Мачмейна. Именно с момента смертельной болезни главы семейства начался постепенный закат древнего аристократического рода и упадок усадьбы.

И. Во многократно останавливается на воспоминаниях Райдера об аристократическом доме, который был особенно дорог для него. Спустя много лет Чарльзу дано поручение реконструировать дом Марчмейнов для военного лагеря и различного рода конференций. Вернувшись в поместье, Райдер стоит в часовне Брайдсхеда, смотрит на горящую свечу и осознает, что её огонь является связующим элементом между прошлым и настоящим, а также последним значимым воспоминанием из юношеских лет, которые он провёл со своим лучшим другом и его семьей в дорогом для Чарльза доме:

'This is another good-sized room, used to be full of tapestry. I'd advise you to use this for conferences.' I expect the brigadier will take this for his office; the last did. It's got a lot of painting that can't be moved, done on the walls. As you see, I've covered it up as best I can, but soldiers get through anything - as the brigadier's done in the corner [Waugh, 2011:411].

Обрамление *used to be full of tapestry* и *to use this for conferences* с контекстуально контрастирующим лексическим наполнением, а также эпитет *good-sized* описывают просторные и некогда уютные комнаты в поместье, в котором теперь разместится конференц-зал для военных и кабинет командующего. Фраза *got a lot of painting that can't be moved* и глагольная часть сказуемого *covered* передают в имплицитной форме переживания главного героя, который накрывает картины и завешивает их от посторонних глаз, делая это в память о дорогом ему доме, а также ради о былой дружбы и признательности к семье Марчмейнов. Существительные *brigadier, office* и *soldiers*, употребленное в данном контексте, доносят до читателя суровую реальность военного времени, с которой сталкивается персонаж и которая контрастирует с мирными картинами прошлого и его уходящими ценностями.

Исследование показало, что в описаниях жилищного пространства в романе «Возвращение в Брайдсхед» присутствует большое количество описаний деталей интерьера, которые являются символическими атрибутами британского дома. Как было неоднократно упомянуто выше, образ интерьерных деталей играет важную роль в сюжетном развертывании романа И. Во «Возвращение в Брайдсхед». Описание английского жилищного пространства способствует передаче авторской позиции стороннего наблюдателя, но, тем не менее, не всегда равнодушного. В романе часто встречаются стилистические приемы лексико-фразеологического уровня (эпитеты, метафоры, аллюзии) и различные типы морфо-синтаксических выразительных средств. Данные приёмы, с одной стороны, создают в воображении читателя, эффект вербальной фотографии, а с другой, делают описания красочными и эмоционально насыщенными. Именно поэтому, «наслаждаясь изысканно-ясным стилем, подчиняясь безупречно выверенному повествовательному ритму, мы вновь и вновь самозабвенно погружаемся в неповторимый художественный мир, созданный великим мастером» [Мельников, <https://document.wikireading.ru/34277>].

В начале и середине романа поместье Марчмейнов представлено читателю как большое и роскошное фамильное поместье, образ, который присутствует в многочисленных воспоминаниях Чарльза Райдера, глазами которого мы видим роскошную аристократическую усадьбу, поразившую его своей мощью, величием и богатством. Однако,

поскольку повествование ведется в ретроспективном плане, читателю понятно, что некогда аристократическое поместье заброшено и символизирует полный упадок семейства Марчмейнов, что подчеркивается в финале произведения.

Интересно отметить, что сам писатель никогда не думал, что жилища, такие как Брайдсхед, будут реконструированы и станут национальным наследием Англии [Борисова, 2018:80]. Как считают исследователи, роман И. Во является своеобразным плачем по прошлому, былым ценностям и разрушенной красоте, а, образ жилищного пространства, который предстает в виде аристократической усадьбы и предметов интерьера, является важной составляющей к пониманию эстетической позиции самого автора [там же].

Итак, на основе проведенного анализа можно заключить, что на протяжении всей сюжетной линии романа образ жилищного пространства непосредственно связан с основными событиями произведения и его главными героями, в частности Чарльзом Райдером, и другом его юношеских лет Себастьяном Флайтом. Безусловно, средства создания образа жилищного пространства являются своего рода разгадкой к понимаемому эмоциональному состоянию героев, а с другой стороны – интерпретации авторской позиции. Эти описания рассказывают об обречённости уклада жизни аристократической усадьбы, и пронизаны чувством глубокой ностальгии главного героя – Чарльза Райдера. Образ дома, созданный автором, доносит до читателя авторскую интенцию – показать шаткость некогда прочных викторианских устоев, непрочность аристократического уклада жизни, а также символизирует ценностные ориентиры уходящей эпохи.

Система лингвостилистических средств помогает передать в воображении читателя динамику образа дома в романе «Возвращение в Брайдсхед».

Список литературы:

1. Аникин, Г.В. Английский роман XX века./ Г.В. Аникин, Н.П. Михальская. М.: Высшая школа, 1982, 1982. 192 с.
2. Анджапаридзе, Г.А. Трилогия И. Во «Почетный меч» // Проблемы английской литературы XIX и XX вв. М.: Художественная литература, 1974. С. 56–74.
3. Анджапаридзе, Г.А. Предисловие // Во И. Избранные произведения. 3-е изд. М.: Художественная литература, 1982. С. 5–18.
4. Борисова, Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: Опыт общелингвистического анализа: монография. – Самара: СГСПУ, 2018. – 248 с.
5. Борисова Е.Б. Средства описания жилищного пространства в современном британском романе и их функция в динамике сюжетной линии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки».- Волгоград: Изд-во ВГСПУ "Перемена" 2020.- № 3 (146). - С. 193-199.
6. Мельников, Н.Г. Ивлин Во. Священное чудовище английской литературы. <https://document.wikireading.ru/34277>. URL. Дата обращения 17.03.2021.
7. Bergonzki B. Evelyn Waugh's Gentleman: St. Louis, Missouri, 1967. – 113 p.
8. Waugh, E. Brideshead Revisited. – England: Penguin Books Editions Limited, 2011. – 417 p. <https://cyberleninka.ru/article/n/ivlin-vo-i-amerika/viewer>. URL. Дата обращения 07.03.21.
9. https://ru.wikipedia.org/wiki/Соун,_Джон. URL. Дата обращения 17.03.2021.
10. <https://fb.ru/article/422495/biografiya-i-tvorchestvo-angliyskogo-pisatelya-ivlina-vo>. URL. Дата обращения 07.03.21.
11. <https://www.topos.ru/article/literaturnaya-kritika/roman-angliyskogo-pisatelya-ivlina-vo-vozvraschenie-v-braydshead>. URL. Дата обращения 17.03.2021.

**BITTE EIN SCIENCE LIGHT TO GO! – SPRACHLICHES HANDELN IM
INTERMEDIÄREN RAUM DES SCIENCE SLAMS**

M. Lazovic, e-mail: milica.lazovic@uni-marburg.de
Dr. phil, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philipps-Universität Marburg

**A SCIENCE LIGHT TO GO, PLEASE! - LINGUISTIC ACTIONS IN THE
INTERMEDIATE SPACE OF THE SCIENCE SLAM**

M. Lazovic, e-mail: milica.lazovic@uni-marburg.de
Dr. phil, Research Associate, Philipps-University of Marburg

Abstract. *The present contribution examines the scope of verbal action in science slam, on the basis of an introductory theoretical examination of the external scientific communication. The starting point is provided by macroscopic insights into the processes and functional units. The analysis focuses on three areas of action - covert explanatory action, bridging speech acts and discursive 'sparks of irritation'. Among other things the focus of this theoretical sections are the productive interaction of different knowledge structures, collective argumentation, as well as figures of transfer.*

Keywords: *Science Slam – external scientific communication of knowledge - bridging speech acts*

Аннотация. *В настоящем материале рассматривается сфера деятельности в области научного слэма на основе вводного теоретического исследования внешней научной коммуникации. Отправной точкой служат макроскопические размышления о процессах и функциональных единицах. Анализ сосредоточен на трех направлениях деятельности - скрытое объяснительное действие, мостиковые речевые действия и дискурсивные "искры раздражения". Среди прочего, в центре внимания данных теоретических разделов - продуктивное взаимодействие различных структур знания, коллективная аргументация, а также фигуры переноса.*

Ключевые слова: *Science Slam - внешняя научная коммуникация знаний - связующие речевые акты*

1. Externe Wissenskommunikation – partizipatorisch, pluralisiert, hybridisiert

Das *Public-Engagement-with-Science-Paradigma* (Dernbach et al. 2012) setzt die Entgrenzung der Wissenschaft voraus (Scheu/Schedifka 2017), mit dem Ziel der Eröffnung neuer Möglichkeiten der Interaktion, Meinungspluralisierung und produktiver Nutzung des Dialogs mit der Öffentlichkeit zu Zwecken der Innovation (ebd.; Schnurr/ Mäder 2020; Lettkemann et al. 2018). In der Gestaltung von Begegnungsorten der externen Wissenskommunikation als „informellen Lernorten“ (Stimm 2020) wird nicht nur eine unterhaltende Wissenschaftsrezeption im Sinne von *Sciencetainment* ermöglicht, sondern das Erlebnis (*Scienceperience*) und Partizipation am Dialog (Schreiber 2012), was für die langfristige Verinnerlichung, Nachhaltigkeit in der Kommunikation, die systematische Verknüpfung und Wissenstransformation (ebd. 110) entscheidend ist. Das Spektrum der Ziele externer Wissenschaftskommunikation reicht von den Lerneffekten mit Handlungsrelevanz und Meinungsbildungsprozesse über wissenschaftspolitisches Lobbying und Verständnis für wissenschaftlich-basierte Entscheidungen, zum Wissenstransfer und produktiven Nutzen der Impulse des Austausches für die Wissenschaft. Die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Wissens-strukturen als ein beidseitig „transformatives Hin- und Her“ prägen diesen Prozess (vgl. „wechselseitige Transferprozesse“ in Ehlich 2012). Besonders wichtig ist dabei die Sensibilisierung der Wissenschafts-Externen für die Prozesse „der Genese des Wissens, des methodologischen Vorgehens, der Argumentations-zusammenhänge sowie die Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnisse“ (Stimm 2020). Zentral wird durch die externe Wissenschaftskommunikation das eristische Handeln (Redder 2019) im alltäglichen Kontext

verortet, als „kooperatives Erkenntnisverfahren des produktiven ‚Streitens‘ zur Bearbeitung von Divergenz, die das Wissen in Bewegung hält und in Kulminationspunkten in einem dialektischen Umschlag neues Wissen produziert, das als immer vorläufig weiter diskutiert werden kann“ (ebd. 36). Medial inszeniert wird das Wissen sozial konstruiert und unterliegt der sozialen und medialen Institutionalisierung (Stimm 2020: 24). Um unterschiedliche Teilgruppen in der Öffentlichkeit in den Dialog mit der Wissenschaft zu involvieren, kommt es zur Diversifizierung der medialen Angebote und Bildung neuer hybrider Subkulturen oder im Sinne von (Fleck 1980) neuen (hybriden) Denkkollektiven in neuen interaktiven Formaten. Unter neuen „Bedingungen zur transformativen Veränderung des Wissens“ (Stimm 2020) entstehen „hybride Lernorte zur produktiven Verschränkung individueller Erfahrungen und alltäglicher Deutungsmuster mit jenen der Wissenschaft“ (ebd. 44), wie z.B. in *Science Slams*, *Campus Talks*, *Science Cafes*, *Pizza with the Prof.*, *Science Blogs*, *Scientific Comics and adventures*, *Wissenschaftsromane*, *Science TweetUps* oder *Apps*, wie *die Stadt der Wissenschaft* etc. In der Verlagerung der Wissenskommunikation auf die Bühne der Öffentlichkeit entstehen multifunktionale kommunikative Praktiken, die in sich Vermittlung, produktive Diskussion, Legitimation und Selbstvermarktung, Popularisierung sowie Zuschreibung von Wissensexpertise durch Inszenierung (vgl. Stimm 2020) auf eine authentische Weise vereinigen, im Sinne der *Veralltäglichung* der Wissenschaft und der *Verwissenschaftlichung* des Alltags.

2. Science on Stage: Transformationsprozesse im Da-Zwischen

Etabliert haben sich *Science Slams* auf der Basis eines literarischen Wettbewerbs (Poetry-Slam), in dem die Komponente *Slam* (engl. *jemanden schlagen*, *niedermachen*) die Kompetitivität bezeichnend eine Quasi-Kampfarena impliziert, als offene, demokratische Bühne für die Meinungsäußerung aller und außerhalb institutioneller Zwänge. Der performative, inszenierende Charakter, die Ästhetisierung der Sprache lässt die Slammer als ‚Science-Helden‘ eine provokative Position annehmen, gegen Einschränkungen der traditionellen Wissenschaft, für Innovation und adaptiven Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie in der Sozialkritik. Multimedialität, Humor, sprachliche Kreativität und atmosphärisch-ästhetische Elemente lockern das Format und verleihen ihm einen kabarettistischen und Charakter eines Improtheaters. Es handelt sich um ein stark hybridisierendes Format, dessen Wert in der Authentizität, Unterhaltung, Expressivität und sprachlich-interaktiven Innovation liegt. Eine zentrale Rolle spielen Verfahren zur Identifikation mit dem Publikum, Multiperspektivierung, zur Einbindung individueller Erfahrung in einer Art vereinheitlichender Wirklichkeits-verarbeitung (vgl. Stimm 2020). In einem mehrdimensionalen mentalen Raum – „der Emotion, Performance, Atmosphäre und des Spiels mit Erfahrung und Deutung“ (ebd.) – kommt es zu Hybridisierungen an der Schnittstelle zwischen der Wissenschaft und dem Alltag (bzw. mehrfachadressierend zwischen Wissens-domänen unterschiedlicher Subkulturen). Das Publikum bekommt im *Science Slam* ein leicht verdauliches Häppchen ‚to go‘, mit einem ‚Light-Charakter‘ (im Sinne befreit von allen ‚belastenden Stoffen‘ der ‚trockenen‘, abstrakten Wissenschaft), aber mit vielen illuminierenden Elementen, und wird auf dieser ‚mentalen Abenteuerreise‘ in der Suche nach neuen Erkenntnis inszenierend-katalysierend durch Slammer begleitet. Da Slammer meist junge, aufsteigende Wissenschaftler sind, sind die Abgrenzung von den Konventionen, die ‚rebellisch-ironisierende‘ Erhebung gegen ‚traditionelle‘ Fragen, konservative Denkweisen und zur authentischen Selbstpositionierung in der wissenschaftlichen *Community* ein wichtiger Bestandteil. Slammer fungieren als Kontaktfläche (Stimm 2020: 36 ff.), die zum Austritt aus dem vertrauten Denkmuster herausfordert und zu seiner transformatorischen Öffnung anregt.

Dabei entstehen authentische sprachliche *Figuren der Überführung* (Stimm 2020), als sprachliche Verfahren zum Anschließen und zur diskursiven Bearbeitung des Wissens. Stimm unterscheidet dabei Anschluss-möglichkeiten durch visuelle, performativ-inszenierende Vermittlungspraktiken (mit individuellen Bezugnahmen), Auseinandersetzungen (durch Interaktion, emotionale Rückbindung) und Irritationen als Impulse zum Weiterdenken (2020: 232 ff.). Der

Begriff ‚Überbrückung‘ wird in der vorliegenden Arbeit über die der Überführung bevorzugt, um einerseits die Vorstellung der einseitigen Transferprozesse zu minimieren, andererseits um dadurch die produktiven Verbindungen, die kreativen Mehrwerte der transformatorischen Interaktion hervorzuheben. Damit wird auch der interne Strukturbruch als mentaler *Gap* zwischen Wissensstrukturen betont, der im hybriden Raum ausgelöst durch neue Denkopoperationen inferenziell zu überbrücken wäre, bzw. einen produktiven Charakter zur Generierung von neuen Denkmustern hat, durch Analogie, Assoziation und inferenzielle Spiele. Genauso wird dem Aspekt der Irritation ein besonderer Wert beigemessen, denn dieser löst ‚Strukturbrüche‘, die Erschütterung bestehender Netzwerke, ihre Herauslösung aus der Latenz aus und regt zur Divergenz-Bearbeitung an, durch vertiefte Auseinandersetzung, Anschluss-operationen und tiefmental überbrückendes Handeln. Die Irritationsfunken fungieren – wie in der Studie von Stimm (2020) gezeigt – als wichtige *Trigger*, die zur Bearbeitung von internen Widerständen anregen sowie zur tiefmentalen Transformationen (nicht nur evaluativer Strukturen und argumentativen Mustern, sondern auch denkprozessualen Operationen) und Reflexivität.

Die Studie von Stimm (2020: 236 ff.) bestätigt die Relevanz narrativer Spannungsbögen, visueller Kontextsetzung und Loslösung von der sprachlichen Abstraktionsebene durch alltägliche Metapher, genauso wie die Verfahren zur Einbeziehung der antizipierten Lebenswelt des Publikums, unter anderem durch inszenierende Simulationen der Reflexion, Einbettung in Alltagszusammenhänge sowie die Nutzung von Analogien. Atmosphärische Aspekte und die kreative Nutzung des performativen Raumes (vgl. „Neuverknüpfung des Orts- und Gefühlsraums“ (ebd. 110ff.)) eröffnen neue Möglichkeiten für das interaktive Handeln. „Diese Verbindungslinien erzeugen Reibungsflächen zwischen Vorwissen, Erfahrungen, Emotionen, Deutungen und den Inhalten, an die sich Aneignungsprozesse anschließen können.“ (ebd. 252) Ein weiterer sprachlich produktiver Bereich ergibt sich durch widersprüchliche Elemente (Konstruktion der Dissonanz), kreative metaphorische Verknüpfungen und Relationierung unzusammenhängender Domäne, wodurch das Publikum in eine kooperative Schlussfolgerung bzw. des gemeinschaftsstiftenden Logik-Findens in einem Raum der assoziativen und inferenziellen Verbindungen involviert wird. Der Vortragende agiert als Katalysator, der eine ‚innovative‘ Relation, darauf aufbauend eine Schlussfolgerung mit Konsequenzen für die reale Lebenswelt generiert, mit einer kollektivierenden Kraft und eristisch. Der eristische Charakter der Science Slams liegt einerseits im Reflex des internwissenschaftlichen eristischen Handelns – als inszenierte Verarbeitung der internen Eristik und als ironisch-unterhaltendes und produktives Spiel damit; andererseits wird ein eristischer Dialog auf der Relation mit dem breiten Publikum und Medien inszeniert. In diesem Sinne ist die Aktivierung unterschiedlicher Interpretationsmuster in der alltäglich inszenierten Eristik von zentraler Bedeutung, die sich gegenseitig bereichern und zu einem neuen Denkstil sedimentiert werden. Gefördert wird dadurch implizit die eristische Literalität (vgl. Feilke et al. 2019), deren zentrale Prämissen u. a. „die Teilnahme am erkenntnisbildenden Dialog, die Pluralität der Argumente und Meinungen, der Umgang mit dissonanter Vielstimmigkeit (die Kultur des Konflikts), die soziale Dimension des Streitens um die Wahrheit und Erkenntnis, der kritische Abgleich mit dem Ziel der argumentativen Wahrheit“ (ebd.) darstellen.

Diese komplexen Prozesse werden im Rahmen dieses Beitrags in Anlehnung an die funktional-pragmatische Diskursanalyse (Ehlich 2003) betrachtet. Untersucht wird paradigmatisch ein *Science Slam* mit einem soziolinguistischen Thema („Kurzdeutsch - *Ist das Deutsch, oder kann das weg?*“ von D. Marossek). Betrachtet werden zuerst auf der makroskopischen Ebene die Abläufe und die Funktionseinheiten und anschließend werden folgende drei Aspekte fokussiert: das erklärende Handeln durch Anschlussverfahren (Kapitel 4.1.), brückenschlagende Sprechhandlungen (Kapitel 4.2.) und diskursive Irritationsfunken (Kapitel 4.3.).

3. Makroskopische Einblicke in die diskursfunktionalen Einheiten des Science Slams

Aufgebaut ist der hier analysierte *Science Slam*-Vortrag (SSV) in Anlehnung an die Strukturen eines wissenschaftlichen Vortrags, wird aber durch narrative, inszenierende,

humoristische Elemente und „Importe“ stark hybridisiert. Der Zweck liegt nicht nur im Aufbau von Wissen durch Anknüpfung an bestehende Anschlussstrukturen und Analogien, sondern in der (korrektiven) Bearbeitung evaluativer Strukturen und ‚Implantierung‘ wichtiger Prinzipien des wissenschaftlichen Denkens und Handelns in einem reflektiert-kritischen Modus sowie in der Korrektur falscher Annahmen, Erwartungen der Wissenschaft gegenüber und in der Arbeit am Image der Disziplin. Es lassen sich folgende funktionale Einheiten erkennen:

- **Einstiegsphase:** Nach der authentisch stilisierenden Begrüßung erfolgt eine Vorstellung und Abgrenzung der in der Slam-Arena vertretenen Disziplin. Bei der Darstellung der Ziele und Untersuchungsgegenstände positioniert sich die Vortragende als Mitglied der wissenschaftlichen Community, aber gleichzeitig als Außerstehende, der eigenen Disziplin kritisch Positionierte und Selbst-Ironisierende. Es lassen sich zugleich Irritationsfunken zum Publikum beobachten: In der ironisierenden Äußerung „*wir gucken dann, wer von beiden ist der bessere Mensch*“ wird die antizipiert falsche Denkfigur mit evaluativen Automatismen als Irritationsfunken dem Publikum zurückgespiegelt und als korrektiver Funken zur Suspension der Evaluation angeboten. Der Selbst-ironische Modus sowie die ironischen Irritationen mit einem adressierenden Charakter fungieren als Identifikationsangebote für das Publikum und dienen als wichtiges Fundament für die kollektive Argumentation im Diskursverlauf. Darüber hinaus wird dabei ein Element der vertrauten Erfahrungswelt (als geteilter Erfahrungsprototyp in Form eines stereotypen Sprechaktes, in der Kurzform der inszenierten, situativ markierten Phrase „*Cremé und Creme*“) aktiviert: Genutzt wird dies einerseits als eine mentale Brücke zwischen dem Vortragenden und dem Publikum, denn es trägt eine geteilte Inferenzprozedur mit einem geteilten interpretativen Rahmen und evaluativen Komponenten; andererseits wird ein Topos etabliert, der als Anker und Erklärfigur später im Laufe des Vortrags immer wieder aktiviert wird und als analogische Denkfigur genutzt wird.

- **Exploration durch Narration und Problematisierung der Alltagskonzepte:** Den Einstieg ins Forschungs-thema wird durch Narration, Inszenierung individueller Erlebnisse und Überraschung infolge der Unmöglichkeit der Erklärung eines alltäglichen Phänomens gesichert, wobei der alltagstypische interpretative Rahmen zur Einordnung ähnlicher Phänomene provokativ inszeniert wird sowie seine Grenzen und negative evaluative Ladung. Die Evozierung der vertrauten Erfahrungen und damit zusammenhängen Kategorien und Evaluationen ermöglicht eine Identifikation mit dem Publikum und gleichzeitig eine Distanzierung und Abkoppelung vom vertrauten Interpretationsmuster. Die Erfahrung des Widerspruchs, der Begrenztheit der vertrauten Kategorie ermöglicht die Bewegung vom alltäglichen Bild zur Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Sinne. Demaskiert wird die evaluative Komponente und durch ironische Inszenierung der geteilten Reflexion wird eine wichtige Distanzierung dazu ermöglicht.

- **Aktivierung des Modus der kollaborativen Erkenntnissuche:** In nächsten Schritt der Vorstellung der Studie wird das Publikum als aktiv Partizipierende in den Prozess involviert. Simuliert wird die analytische Vorgehensweise im Verlaufsmodus und durch unterhaltende Kontextualisierung werden wichtige Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens inszenierend-narrativ vermittelt. Die Perspektivierung ermöglicht, dass die Prozesse und die Handlungslogik des Forschers nachempfunden werden können und das Publikum die Prozesse und Denkmuster aus der Perspektive des Forschers emotional und kognitiv nacherleben.

- **Sensationalisierende Ergebnisse mit Diskussion im inszeniert polyfonen Dialog:** Dargestellt werden jene mit dem vertrauten Interpretationsmuster des Alltags kollidierende Ergebnisse, unter Beachtung der Prozessualität, der wiss. Handlungslogik sowie aus der Innenperspektive des Forschers. Wichtig dabei ist die visuelle Strukturierung sowie die kausale Bearbeitung, Eingehen auf antizipierte Assoziationen, geteilte Inferenzen und Anschlussstrukturen aus dem Alltag. Eingebaut wird gleichzeitig der Schritt der Hypolepse, in dem die Vorschläge aus der Literatur eristisch bearbeitet werden. Die Slammerin argumentiert mit wichtigen Prinzipien der Wissenschaft und in Relation mit theoretischen Konzepten, die für das Publikum im unterhaltend-inszenierenden Modus nicht immer als Reflexe der internwissenschaftlichen Eristik erkennbar sind. In einem inszeniert polyfonen Dialog wird die innerwissenschaftliche mit der externen

Wissensdomäne gegenseitig befruchtet und ein mehrdimensionaler Dazwischen-Raum zum Ausgleich mit innovativen Mehrwert entsteht.

- Handlungskonsequenz und Transfer: Hergestellt werden Zusammenhänge der neuen Erkenntnisse mit erfahrungsbasierten Konzepten aus dem Alltag, die mit theoretischen Konzepten abgeglichen und ein epistemisch gesichertes Fundament für den Transfer in den Alltag darstellen. Die neuen Wissensstrukturen werden in einem neuen Handlungszusammenhang durch Aneinanderreihung von Beispielen in ihrer Transportierbarkeit, Wiederverwertung und argumentativen Gültigkeit gestärkt. In der Abschlussphase wird phatisch und appellierend gehandelt.

4. Handlungsspielräume im intermediären Raum des *Science Slams*

Geprägt sind die Handlungsspielräume des *Science Slams* durch eine an den rezeptiven Dynamiken orientierte Handlungsspirale mit abwechselnden Phasen der inhaltlich fokussierten Vermittlung mit dem dynamischen Hoch der provokativ-inszenierenden Spiels mit Irritationen. Das kreative Spiel der Hybridisierung im sprachlichen Handeln widerspiegelt kollektive denklogische und interaktive Interfaces. Die authentische Dynamik ergibt sich im Spiel mit Handlungsmustern und ihrer kreativen Modulation durch Hybridisierung und funktionale „Importe“. Im Folgenden werden drei für das Format zentrale Handlungsräume näher betrachtet: das erklärende, brückenschlagende Handeln sowie die diskursiven Irritationsfunken.

4.1. Erklärendes Handeln durch Anschlussverfahren

Das erklärende Handeln in Science Slams wird in erster Linie als kooperativ-explorative Bearbeitung einer erfahrungsbasierten Widersprüchlichkeit konzeptualisiert und seltener aus der Wissenslücke entwickelt, denn die Wissensasymmetrie wird möglichst minimiert. Es lassen sich folgende Typen des erklärenden Handelns beobachten: (1) fachsprachliches Einkleiden, (2) Spiel mit antizipierten Assoziationen, (3) narratives, (4) analogisches und (5) Erklären, basiert auf progressiven Folgerungen.

Das fachsprachliche Einkleiden wird bei wissenschaftlichen Termini genutzt und basiert auf dem Schritt der Veranschaulichung durch Evozierung prototypischer erfahrungsbasierter Konzepte mit dem Handlungsbezug oder Status eines stereotypen Sprechaktes in Form erlebter Rede. Die aktivierten Wissenslemente werden direkt fachlich neu eingekleidet bzw. im fachsprachlichen Konzept terminologisch kondensiert. Es handelt sich dabei meist um evaluativ geladene Strukturen mit einem besonderen, geteilten Interpretationswert und Status als stereotyper Sprechakt, die eine gewisse sozio-interaktive Markiertheit tragen und in Form direkter, inszenierter, anspielender Rede formuliert sind, vgl.

Beispiel 1:

Das ist so was Ähnliches, wie: „Kommst du nachher zum Meeting?“ Ist ein klassisches Code-Switching. Oder halt so was, wie: „Käse, Brötchen, Yallah!“ Ist auch Code-Switching.

Das Spiel mit der antizipierten Assoziation, basiert auf dem Verfahren der Inszenierung einer geteilten, oft provokativen, überspitzen Assoziation. Dabei wird auf der Basis einer Anschlussstruktur ein neues Wissenslement aufgebaut, wobei die evaluativen Aspekte der (meist ironisch basierten) Assoziation durch Irritationseffekt bearbeitet werden. So wird im folgenden Beispiel bei der Einführung des Terminus (*Kontraktionsvermeidung*) die antizipierte Assoziation (basiert einerseits auf dem phonetischen Bild und der potenziellen Frustration mit unklaren Termini, vgl. *Kacken*, andererseits auf dem intertextuellen Bezug zu einem anderen Science Slam (*Darm mit Charme*), vgl. *Darm*) im Vorfeld des erklärenden Handelns genutzt, um durch die Aufdeckung der simuliert geteilten Inferenz die Identifikation mit dem Publikum zu sichern sowie um diesen assoziativ basierten Anschluss mit einer negativen evaluativen und Einstellungsstruktur zu unverständlichen, fachsprachlich verdunkelten Begriffen zu nutzen, um es einfacher, prägnanter zu

verankern, aber auch die affektiv-evaluativen Elemente der Wissenschaftssprache gegenüber zu bearbeiten, vgl.

Beispiel 2:

Kontraktionsvermeidung – Kontraktion hat nichts mit Kacken zu tun. Das hat nichts mit Darm zu tun, oder so. Kontraktion ist in der Sprachwissenschaft das Zusammenziehen von Wörtern.

Die Aufdeckung einer geteilten Assoziation ermöglicht eine Distanzierung dazu, provokative Unterhaltung sowie eine kognitiv prägnantere Verankerung neuer Wissens Elemente. Der Irritationsfunke dient als Vorläufer und Impuls für die korrektive Bearbeitung der Einstellungsaspekte bzw. befreit sie von der potenziellen Filter-Wirkung einer die Wissensintegration abblockenden automatischen Inferenz.

Das erklärende Handeln versteckt sich in Science Slam in erster Linie im inszeniert rekonstruktiv-transformativen narrativen Nacherleben, das sich mit einer strukturierend-pointierenden, reflektierenden oder metakomentierenden Stimme abwechselt. So basiert das Erklären des Phänomens „*ich schwöre*“ im folgenden Beispiel auf der narrativen Darstellung der Widersprüchlichkeitserfahrung, vgl.

Beispiel 3:

Also ich hab zum Beispiel erlebt, dass Gruppen von Menschen minutenlang nur „ich schwöre“ zueinander gesagt haben, und sich trotzdem verstanden haben. Dann kann man „ich schwöre“ wunderbar einsetzen, um einen Satz anzufangen. „Ich schwöre“ und dann alle so: „Oh ja, was, was schwört sie?“ Und dann kommt das. Oder man baut es im Satz ein, um sein Rederecht aufrechtzuerhalten. Also ich sage euch was und dann sage ich: „Ich schwöre!“ Und dann rede ich weiter, also das Rederecht bleibt bei mir. Oder man packt es an das Ende eines Satzes Wieso ein „Dankeschön“ oder „Bitte“ gibt es im Kurzdeutsch halt „ich schwöre“. Darum ist es ein eigenes Phänomen.

Die Widersprüchlichkeit wird epistemisch normalisiert (*ich habe erlebt; minutenlang*), evaluativ entspannt (*wunderbar einsetzen*), als kohärent-logisch (*dann*) im Sinne sprachwissenschaftlicher Erklärungen aufgenommen und erklärt: Dies erfolgt narrativ-inszenierend, unter Beachtung der wissenschaftlichen Strukturierungsprinzipien (Positionierung des Phänomens in der Äußerung, Funktion). Die dialogische Inszenierung mit abwechselnd kommentierend-reflektierenden Stimme ermöglicht einen Einblick in die multiplen Funktionen sowie in die Handlungsperspektive der Agierenden. Deiktische Mittel sowie die Perspektivierungsdynamiken (Innen-/Außenperspektive/ allgemein) ermöglichen eine situative Belebung und Involvierung. Die Relationierung nach dem Prinzip der funktionalen Ähnlichkeit („*wieso „ein Dankeschön oder Bitte“*“) wird eine neue Analogie hergestellt, womit das evaluativ belastete Phänomen in einen neuen interpretativen Zusammenhang gestellt aus seinem „Bild“ losgelöst und in ein neues integriert wird. Diese narrativ-inszenierende Vermittlung, abwechselnd mit einer reflektieren-metakommunikativen Stimme, ermöglicht eine Transformation und konzeptionelle Neustrukturierung im Erfahrungshorizont und der Prozesse der Wahrnehmung, Zuordnung, Interpretation, eine analogische Vernetzung sowie eine korrektive Bearbeitung von automatisierten Evaluationen. Narrative Inszenierung dient als Rahmen zum „Abholen“ des Adressaten in seiner alltäglichen Logik, um sie durch neue reflexive, funktional-analytisch basierte Strukturen umzustrukturieren, zu vertiefen bzw. wissenschaftliche Denkllogiken und leitende Handlungsmaximen erfahrungsbasiert und -kohärent zu etablieren.

Das analogische Erklären wird genutzt, wenn bekannte Erlebnis- und Wissensdomäne nach dem Prinzip der Ähnlichkeit auf ein neues Phänomen übertragen werden. Die dabei etablierte Analogie hat beidseitig transformatorische Potenziale. So wird im folgenden Beispiel ein Topos genutzt, etabliert in der Eröffnungs-sequenz (*Crème - Creme*), das als mentale Hilfsstruktur dient, um nach Analogie neue Wissens Elemente zum neuen Phänomen (*Kurzartikel*) auszubauen, vgl.

Beispiel 4:

Dann gibt es den Kurzartikel. Also gehen wir wieder zurück zu Crémé und Creme. Also die Kurzartikelsprecher sind quasi die Leute, die Crémé sagen, während die Artikelvermeider die Leute sind, die Creme sagen. Also, wer den Kurzartikel benutzt, ist innerhalb des Kurzdeutchs ein sozial höher. Das ist dann „d Museum, d Dino, d Abend“. Das zeigt einfach: „Ja, ich weiß, dass es einen Artikel gibt. Ich bin einfach nur viel zu cool, ihn zu verwenden. Darum kürze ich ihn ab.“ Und dann gibt es – und das zeige ich euch gleich noch mal –

Bei der Herstellung der quasi analogen Relation wird die Komponente, bezogen auf die Hilfsstruktur des argumentativen und Erklärtopos (*sozial höher*) auf das neue Element transferiert. Genutzt wird die konzeptionelle Struktur und die damit zusammenhängenden evaluativen Aspekte, die nach dem Prinzip der Analogie auf das neue Konzept und damit zusammenhängende Script übertragen werden. Der Topos mit der konzeptionellen Anschlussstruktur für die Analogie dient als mentaler *Attachment*, mit dem ein ganzes Wissensnetz zur Entstehung eines neuen Bildes erfahrungsbasiert vorbereitet wird. Durch die Förderung des analogen Denkens ergeben sich wichtige konzeptionelle und argumentative Mehrwerte sowie für die Entwicklung neuer Begründungslogiken. Im Anschluss an das analogische Erklären erfolgt eine expandierende Veranschaulichung aus der Perspektive der Akteure, die die Handlungsabsichten der Sprecher sowie die kontextuell relevante Konsequenz, warum die Sprechweise bewusst so gewählt wird bzw. welche Funktion das Phänomen hat. Diese Vermittlungspraktiken aus der Innenperspektive der Akteure sowie Simulation einer inneren, selbstreflektierenden Rede sind (wie auch im vorherigen Beispiel) frequente sprachliche Verfahren der partizipationsfördernden, adressatenorientierten Vermittlung in Science Slams.

Bei den progressiven Folgerungen ergibt sich der Wissenszuwachs aus der mentalen Operation der inferenziellen Folgerung, basiert in der die Bearbeitung der Differenz zwischen dem Explanandum und dem quasi als Paraphrase, als Veranschaulichung oder Schlussfolgerung gedachten, quasi nur neu formulierenden oder abstrahierenden Explanans, das aber so progressiv ist, dass die inferenzielle Prozedur Wissens-ausbauend und transformierend wirkt. Diese Relation wird meist mit Strukturen der einfachen Folgerung eingeleitet, wie „*das heißt*“, „*also, da*“ oder „*dann/dann weiß man*“ in Kombination mit inszenierend-belebenden Exothesen wie „*Ahá*“ zur Indizierung der expressiven Momente, vgl.

Beispiel 5:

A. Man spricht auch von Gruppenhygiene. *Das heißt: "Wir mögen uns und deshalb beschimpfen wir uns."* Es gibt verschiedene Niveaus.

B. Die einen sagen immer das Gleiche. Dann geht so: "Du Opfer, du Opfer, du Opfer, du Opfer, du Opfer, du Opfer, du Opfer!" *Und dann weiß man: "Ahá, sie unterhalten sich, um einfach die Themenarmut aufrechtzuerhalten."* *Und man weiß, sie sie haben sich gerne.*

C. Und wenn man ans Gymnasium geht, dann kommt dann eher so was, wie: "Du möchte gerne Cowboy." "Du Clo Clown!", "Du, Missgeburt!", "Du, Schweinmissgeburt!" *Also sie sind ja sehr kreativ, das heißt: Es gibt verschiedene Niveaus.*

Wie die Beispiele zeigen, handelt sich dabei meist um die Verknüpfung von nicht unproblematisch zu relationierenden oder widersprüchlichen Aspekten, die eine Verletzung der Erwartung oder in der interpretativen Zuordnung mit sich bringen und einen ironisierenden, kontradiktorischen Ton haben, eine Reperspektivierung und Arbeit an der Verknüpfung der abstrakten und konkreten Ebene verlangen, der aber als logisch schlussfolgernd markiert wird, was eine Verdopplung der Kontradiktion mit sich bringt. Der Schritt zwischen der konkreten, situativ markierten, inszenierenden-direkten Rede und der abstrakten Kategorie oder der Schlussfolgerung ist zu groß und involviert den Adressaten mental, interaktional in der inferenziellen Aktivität der Schlussfolgerung. Getriggert werden also die inferenziellen Mechanismen zur Überbrückung der Widersprüchlichkeit und in der Schlussfolgerung, was einerseits einen unterhaltend-

dynamisierenden Effekt hat und andererseits einen kognitiv progressiven Wert, denn es muss neu gedacht werden, weswegen diese Verfahren als progressive Folgerung genannt werden.

4.2. Diskursive Irritationsfunken

Neben Sprechhandlungen, mit denen Slammerin die höchstmögliche Identifikation mit dem Publikum zu erreichen versucht, werden an geeigneten Schaltstellen im Diskurs Irritationsfunken eingesetzt, mit denen durch (ironische) Provokation gegen falsche Erwartungen sensibilisiert wird, alltägliche Denkmuster und evaluative Strukturen problematisiert werden, belastete Alltagsphänomene normalisiert und von stereotypen Denkmustern befreit werden, Verständnis für Handlungsweise der Wissenschaft gestärkt sowie interne Widersprüche aufgedeckt werden und zu neuen Denkmustern angeleitet wird. Irritationsfunken lösen kollektivierende Inferenzen aus und inszenieren kollaboratives, argumentatives Bearbeiten der Divergenz. Sie kommen an wichtigen diskursiven Schaltstellen vor, wichtige argumentative Schritte ein- oder ausleitend und dienen als Transformationsriemen von der alltäglichen zur kritisch-reflektierten Argumentation im wissenschaftlichen Sinne. Durch Selbstironie der Slammerin wird nicht nur Ironisieren für andere Bereiche, Kontexte, tiefliegende Strukturen und ein Agieren in der sozio-interaktiven Nähe ermöglicht, sondern eine kritisch-reflexive Haltung praktiziert, förderlich für die Inszenierung der Eristik. Dabei lässt sich eine Adressaten-orientierte Dynamik der Provokation beobachten. Irritationen werden durch perspektivische Wechsel und unerwartete Verbindungen ausgelöst, aber zentral durch quasi selbstverständliche, aber ironische oder überspitzte Handlungen mit der Verletzung einer Erwartung oder Angemessenheit, in deren Fokus Einstellungen zur Wissenschaft (Beispiel 6), Vorstellungen bezüglich der Ziele und Funktionen wissenschaftlichen Handelns (Beispiel 7), Verfahren (Beispiel 8, 9), Erwartungen bezüglich Ergebnisse und interdisziplinäre Relationen (Beispiel 10) stehen. Genauso werden irritierend vage, vereinfachend-abwertende Bezeichnungen genutzt (*Ding/er* in Beispiel 11), um das Publikum provozierend für die Präzisierungen und terminologische Reflexion zu sensibilisieren, vgl.

Beispiele

6. Ähm wir machen jetzt mal einen ganz tollen Bruch in der Wissenschaft.
7. also wir Soziolinguisten gucken dann, wer von beiden ist der bessere Mensch,
8. In der Geisteswissenschaft heißt es ja: "Wir malen gerne Bäume". Also habe ich euch einen gemalt.
9. Aber, aber, aber was ist denn Forschung ohne Zahlen.
10. Ethnolekt hört sich schon wieder so naturwissenschaftlich an und davon will ich mich ja abgrenzen.
11. Also, ich hab jetzt zwei so ne Di(nger), né?
12. Und hab mich mit meinem Professor zusammengesetzt und wir haben überlegt, wie kriegen wir Menschen dazu, freu frei mit uns zu sprechen, ohne sich irgendwie gefangen zu fühlen oder das Gefühl zu haben, sie werden beobachtet, oder gar bewertet. Und darum habe ich das getan. Ich bin Ringbahn gefahren, mehrere Stunden, immer im Kreis.

Genauso werden wie im Beispiel 12 Forschungsprozesse selbstironisierend im alltäglichen Kontext verortet, womit der wissenschaftliche Charakter der eigenen Praktik ironisierend relativiert wird, ein Erwartungsbruch bearbeitet wird, aber gleichzeitig ein Impuls zum Überdenken bzgl. des Status und der Präsenz der Wissenschaft im Alltag gegeben sowie bezüglich der methodologischen Reflektiertheit und argumentativen Angemessenheit. Irritationen werden zur Transformation von evaluativen Automatismen genutzt, wie z.B. die alltäglichen Mythen über die Wissenschaftlichkeit, die quantitativ basiert, naturwissenschaftlich (Beispiel 9) erwünscht ist, zu evaluativen Einordnung dient oder unbrauchbare Visualisierungen mit modellhaftem Charakter produziert (Beispiel 8) und anstelle Analytizität vereinfachende Vorstellungen bevorzugt. Da das provozierende Spiel mit stereotypisierenden Vorstellungen über die Wissenschaft und das wissenschaftliche Handeln ambig adressierend und verdeckt hinter der Selbstironie ausfällt, ermöglicht es, dass eine kritische Distanz in einem *face*-sicheren Modus gewonnen und im *Community*-bildenden und kathartischen Lachen

überwunden wird, aber gleichzeitig kritisch-reflexive Prinzipien des wissenschaftlichen Denkens/Handelns vermittelt werden.

Andere Irritationsfunken adressieren versteckte Inferenzen, evaluative Strukturen, Assoziationen, unbewusste Handlungen und Denk-Automatismen, die tief verankert mit jenen des wissenschaftlichen Denkens/ Handelns kollidieren. So wird im Beispiel 2 eine negative Assoziation eines wissenschaftlichen Begriffes mit Darm-aktivitäten und im Beispiel 13 interpretative Schubladen demaskiert, aber produktiv überwunden, denn sie werden als mentale Reflexe aufgenommen und wissenschaftlich normalisiert, aber dann durch Verknüpfung in neuen Zusammenhängen in wissenschaftlicher Manier transformiert, bzw. als Ausgangspunkt für die eigentliche Erkenntnissuche als produktiver Impuls genutzt, um auf diesem Fundament das wissenschaftliche reflektiert-kritische Denken/Handeln tiefmental aufzubauen. Im Beispiel 13 wird eine alltägliche Aktivität der (unreflektierten) Nutzung von Google als allwissende Quelle und Ausgangspunkt jeglicher Wahrheitssuche ironisch-provozierend normalisiert, als einer der Schritte im wissenschaftlichen Handeln integriert, aber durch weiterführende Reflexionen des Forschungsprozesses in seiner Relevanz runtergestuft bzw. zur kritischen Überprüfung solcher Automatismen eingeladen, vgl.

Beispiele

13. und dann ist mir aufgefallen, dass immer mehr Leute, die Deutsch als Muttersprache haben, so sprechen. Für mich war das immer so ne Art Ghettosprache. Und ihr kennt das, wenn euch irgendwas beschäftigt und beschäftigt und beschäftigt, ihr setzt euch vor Google und fragt, was soll das eigentlich. Und Google hat ausgespuckt, dass sich tatsächlich noch nie jemand noch nie jemand damit beschäftigt hat, warum deutsche Muttersprachler auf einmal so was sagen wie: "Gehst du Bahnhof."

14. oder dass man tatsächlich im Büro auch mal sagt: "Ich schwöre."

15. Danke ihr Opfer! Guckt auf meinen Blog!

Im Beispiel 14 werden negativ evaluierte, sozial markierte Phänomene (*ich schwöre*) in einem selbst-bekundenden Modus (als ob man eigentlich heimlich etwas selbst tut, was man bei den anderen kritisiert) normalisiert, womit die Adressaten ein Identifikationsangebot bekommen, durch die Neukontextualisierung und Reperspektivierung die negative Einstellung transformiert wird. Eine typische irritierende Normalisierung mit einem evaluativen Ballast erfolgt am Ende bei der rituell ironischen Verabschiedung (vgl. Beispiel 15).

Oft sind spezifische soziale Gruppen fokussierte Träger der Irritation. Diese werden übertrieben inszeniert und stereotypisierend theatralisiert, wobei sie durch die übertreibende Verletzung der Angemessenheit und den Performance-Charakter eigentlich zum Kunstobjekt und eigentlichen Katalysator werden, mit denen durch die Re-Perspektivierung, Re-Kontextualisierung und wissenschaftliche Rahmungen sympathisiert wird und die negativen evaluativen Haltungen abgebaut werden. Funktionalisiert werden solche Inszenierungen zwecks Irritation der Evaluationen und Einstellungen diesen Gruppen und Phänomenen gegenüber. Das nonverbale Handeln trägt oft die negativ-abwertenden Haltung: So wird im Gesichtsausdruck während der überspitzten Darstellung von stereotypen Sprechakten eine Charakterisierung vorgenommen und Haltung der Akteure überspitzt und spiegelnd inszeniert, aber gleichzeitig die tiefe evaluative Haltung dieser Gruppe gegenüber entschleiern und dazu eine wichtige Distanz geschaffen. In folgenden Beispielen wird bei der markierten Versprachlichung des stereotypisierenden Sprechaktes (*Isch gehe Schule*) „Isch“ inszenierend verzerrt und performativ durch markierte Lippenbewegung zusätzlich verstärkt (*wie bei Eckel/Verachtung*), um die evaluativen Aspekte inferenziell aus ihrer Latenz aufzudecken, vgl.

Beispiel 16:

Das kann man halt nicht aussprechen, wenn man Türkisch als Muttersprache hat. Und darum macht man so was wie „**Isch**_verstehe das nicht“. Und aber, ich habe —wie gesagt— nicht xy untersucht, sondern vz



Beispiel 17:

Und wer jetzt besonders cool wi sein will, der setzt eben noch einen ob einen oben drauf, und sagt:

„**Isch** gehe Schule“. Und das macht so ein bisschen den Prestigé der Sprache aus.



Die überspitzte Inszenierung dient als Irritationsfunken, ermöglicht eine kritische Distanz und Abkoppelung von der latenten Struktur. Das kollektivierende und befreiende ‚Drüber-Lachen‘ entspannt das evaluativ-stereotypisierende Potenzial. Im multifunktionalen Irritationsfunken *Ich* treffen sich beide Perspektiven, die der Akteure und jene externe, eher evaluative und in einem ambigen Sprechakt ‚versöhnen‘. Diese Irritation erschüttert die latenten Strukturen, ermöglicht eine Distanzierung und transformiert sie, denn im Anschluss erfolgt eine Art wissenschaftlich basierte Umdeutung und Umfunktionalisierung. Das Phänomen wird normalisiert, neu kontextualisiert und mit verwandten Phänomenen verknüpft. Irritationsfunken dienen als mentale Vorläufer in Ausgangspositionen, deren kathartische Bearbeitung im kollektivierenden Manier des Science Slams und durch die befreiende Kraft des Lachens durch die Distanzierung das mentale *Upgrading* einer tiefversteckten Struktur im Sinne des wissenschaftlichen Denkens vorbereitet.

4.3. Brückenschlagende Sprechhandlungen

Brückenschlagendes Handeln beinhaltet einerseits interaktive und partizipationsfördernde Verfahren, zur Überbrückung der interaktiven Distanz, andererseits jene zur Verknüpfung unterschiedlicher Wissens-domänen, Denkoperationen und Handlungslogiken der intern- und extern-wissenschaftlichen Kontexte, die unterhaltend verknüpft und hybridisiert werden. Die mentalen und aktionalen Brücken entstehen als parenthetische Bezüge, Rekurse oder seriell eingebaute Argumente, um argumentative Zusammenhänge zu stärken, unterschiedliche argumentative Ebenen und widersprüchliche Handlungslogiken zu verknüpfen und potenzielle Widersprüche und Dissonanzen abzubauen. Zu beobachten sind Kontexte der Integration alltäglicher Konzepte als argumentative Brückenhandlungen zur Konsolidierung wissenschaftlicher Argumentation, in Zusammenhang mit der interwissenschaftlichen Eristik sowie hybride Argumentations-zusammenhänge, wo alltägliche und wissenschaftliche Argumente in einem produktiven Interface stehen und eine polyfone, inszeniert kollaborative Argumentation entsteht. Im ersten Fall werden, wie beim erklärenden Handeln, Topoi mit geteilten Inferenzpotenzialen und Analogiekraft in wichtigen argumentativen Scharnier-positionen genutzt. Im folgenden Beispiel wird der bereits mehrfach genutzte Topos *Crème/Creme* eingesetzt, um die fachliche Entscheidung bzgl. der Auswahl des Fachbegriffes argumentativ zu fundieren, den Slammer in den wissenschaftlichen Diskurs einführt, bisherige Vorschläge aus der Literatur und aus dem Alltag ablehnend. Im argumentativen Zusammenhang eingebettet wird der Topos parenthetisch als mentale Brücke an der Stelle eingesetzt, wo wichtige Prinzipien und Argumente genannt werden, mit denen sowohl inter- als auch extern-wissenschaftlich eristisch gehandelt wird, vgl.

Beispiel 18:

Und ich habe mit überlegt, was muss eigentlich bei dem Begriff hinter stehen, damit es für jedermann verständlich ist, überall, am liebsten auf der Welt, nicht nur in Deutschland. Keine soziale Abgrenzung oder Abwertung – erinnert euch an *Cremé* und *Creme*, ne? Wer ist der Bessere – wollte ich nicht haben, bei meinem Begriff. Und keine soziale Stigmatisierung.

Die direkt adressierende Handlung (*Erinnert euch an*), der Topos (*Crème*) mit geteiltem Inferenz-Potenzial, der Rekurs auf die inferenziellen Figur (*Wer ist der Bessere, ne?*), geht über eine reine Exemplifizierung hinaus und ermöglicht eine Brücke zwischen erfahrungsbasierten Alltagskonzepten und argumentativen und Handlungslogiken der Wissenschaft. Dieser brückenschlagende Akt dient zur lebensnahen Verortung der Argumente, die in der Wissenschaft

ihre volle Kraft erst durch den Alltagsbezug haben, bzw. ohne Andocken im mentalen Bereich der Akteure und filtrierte durch deren Erfahrung selbst einfach leere Floskel ohne argumentativen Wert wären. Diese untermauert die wissenschaftliche Begründung als zusätzliche epistemische Autorität und ermöglicht die produktive Hybridisierung argumentativer Ebenen der Wissenschaft und des Alltags. Genauso ermöglicht diese brückenschlagende Handlung die prägnantere Aufnahme des fachlichen Arguments auf einer abstrakteren Ebene in die alltäglichen Begründungszusammenhänge. Genauso bekommt der dazu funktionalisierte Topos einen neuen konzeptionellen und argumentativen Wert.

Weitere brückenschlagende Handlungen beziehen sich auf den hier stark kondensierten Schritt der Hypolepse, mit dem die wissenschaftlichen Vorschläge aus der Literatur, mit jenen des Alltags und eigenen Erkenntnis-suchenden Prozessen diskutiert werden. So wird im folgenden Beispiel im Anschluss an eine erfahrungs-basierte Begegnung mit dem Phänomen ein theoretisches Konzept als Vorschlag aus der Fachliteratur vorgestellt, dann aber relativiert und kraft alltagsbasierter epistemischer Autorität abgelehnt. Diese wird dann aber nach dem gleichen Prinzip argumentativ entkräftet, vgl.

Beispiel 19:

War dieser Sprachstil: „Hast du Auto, ich geh mal Bäcker“ und die Vorschläge aus der Literatur waren tatsächlich so was wie: Türkendeutsch. Aber ich hab selber ja gelernt: „Es ist ja kein Türkendeutsch, weil die Deutschen ja so sprechen“. Dann gibt es Donnerdeutsch, Asisprech, Kannakensprache – das ist auch so ein Mittel, ne? Und dann kam der Begriff Kietzdeutsch. Und den fand ich ja eigentlich schön, weil der kam ja aus Berlin.

Wichtig dabei ist die Inszenierung der Polyfonie im intermediären Raum zwischen dem partikularen Erlebnis, der Öffentlichkeit und der Fach-*Community*. Die argumentative und systematische Herstellung der Bezüge zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Konzepten hat eine brückenschlagende Funktion. Die alltäglichen Konzepte werden beim brückenschlagenden Handeln trotz ihres offensichtlichen evaluativen Ballasts normalisierend in die wissenschaftliche Auseinandersetzung aufgenommen und damit die Meinungs-pluralisierung praktiziert und ein konzeptionell und argumentativ brückenschlagender Akt vorgenommen. Die analogen Konzepte aus dem Alltagskontext werden aber in ähnlicher Manier wie der vorher abgelehnte, wissenschaftliche Begriff abgelehnt, denn evaluativ überspitzt enthalten sie eine sozial markierte und stigmatisierende Komponente. Die vorausgehende Begründung bei der Ablehnung eines wissenschaftlichen Terminus dient als mentale Brücke und als Anker zur Relativierung und Korrektur der alltäglich bekannten Konzepte. Die irritierende parenthetische Provokation („*Das ist auch so ein Mittel, ne?*“), mit der diese als bekannt unterstellt werden, provoziert zur Distanzierung dazu und fungiert als Impuls zur Selbstkorrektur. Anschließend wird ein weiterer Vorschlag aus der Literatur genannt und bezüglich seiner Eignung alltäglich argumentiert. In diesem argumentativen Mini-Format werden intern- und extern-eristische Handlungen aufeinander bezogen und produktive Brücken auf der konzeptionellen und argumentativen Ebene dazwischengeschlagen. Der serielle Modus der Bearbeitung ermöglicht, dass argumentativ aufeinander aufbauend unterschiedliche argumentative Ebenen verzahnt werden.

Eine weitere Domäne des brückenschlagenden Handelns liegt in der Verknüpfung und Ausdifferenzierung intern-disziplinär relevanter Konzepte bzw. intern-wissenschaftlicher Argumentationslogiken, die – für Externe oft undurchsichtig – im Laufe des Vortrags argumentativ aufeinander bezogen werden, um potenzielle interne Widersprüche zu meiden. Die Integration alltäglicher Argumente dabei ermöglicht Brücken zwischen unterschiedlichen theoretischen Annahmen und dient als Impulsgeber für die interne Wissenskommunikation. So wird im folgenden Beispiel eine Ausdifferenzierung zwischen dem *Kurzdeutsch* und der *Jugendsprache* vorgenommen, womit sich die Forscherin authentisch positioniert und von anderen Ansätzen distanziert. Dabei werden alltägliche Konzepte funktionalisiert bzw. sprachliche Verfahren mit dem Rekurs auf alltägliche Denklogiken als argumentative Scharniere genutzt: Als Ausgangspunkt in der Begründung wird eine alltägliche, selbst-ironisierende Annahme und Metapher genommen (*Wir malen gerne Bäume*), anhand der zwei interagierende Faktoren (*das multiethnische Zusammenleben*

und *die Stadtsprachen*) dargestellt werden. Diese werden mit einer kontextualisierten Brückenhandlung der Lokalisierung mit Veranschaulichung (*wir in Berlin*) erweitert, die als analoges Bild argumentativ als epistemische Stütze eingesetzt wird. Bei der Lokalisierung der Phänomene im Alltag und deren sozialen Konsequenzen, wird nach Analogie (*das Gleiche vom Prinzip her*) den Bezug zum Phänomen *Kurzdeutsch* hergestellt, vgl.

Beispiel 20:

Ich wollte euch nur sagen, dass Kurzdeutsch schon lange keine Jugendsprache mehr ist, weil in der in der Geisteswissenschaft heißt es ja: Wir malen gerne Bäume. Also habe ich euch einen gemalt. Und zwar hat das Kurzdeutsch verschiedene Wurzeln. Einmal ist **das** multiethnische Zusammenleben in den Städten. Und dann sind **das** die bestehenden Stadtsprachen. **Das** ist ja auch super neu, wir in Berlin – wer von euch Berliner ist – wir haben so was wie „Ich bin auf Arbeit“ oder „Ich bin mit Fahrrad“. Wenn Leute von außerhalb kommen, die denken: „Oh, wie redet ihr?“ Weil genau ist **das** genau das Gleiche vom Prinzip her wie „Ich bin mal Bäcker.“ Also **das** fließt alles zusammen. Die Jugendsprache fungiert als Katalysator. Denkt an die ganzen Medien, wir müssen uns kurzhalten. Es gab ja auch Zeiten, wo SMS was kosteten, und am Ende kommt dann in der Gesellschaft so ein bisschen was an. Und **das** sind dann immer dann so einzelne Phänomene.

Brückenschlagen zur Erfahrungswelt wird interwissenschaftlich produktiv genutzt, denn die Einbindung der erfahrungsbasierten Wissenshorizonte, Erfahrungen und Metaphern dient als epistemisch-argumentative Brücke in der Ausdifferenzierung und Neupositionierung in Bezug auf konkurrierende theoretische Annahmen. So kommt die brückenschlagende Handlung zum alltäglichen Kontext (s. Markierungen) immer als Vorläufer zu argumentativen Schlusspositionen, um Belege erfahrungsbasiert epistemisch und mit alltäglichen Metaphern zu unterstützen, um Analogien herzustellen und Schlussregel zu fundieren sowie um Schlussfolgerung zu bekräftigen. Genauso werden die wissenschaftlich expandierenden Sprechhandlungen für die alltäglichen Konzepte produktiv genutzt, denn sie erweitern die alltäglichen Begründungslogiken qualitativ, umzufunktionalisieren sie, transformieren durch Neukontextualisierung bzw. „upzugraden“– durch fachspezifische Strukturierungen, Akte der Funktionalisierung zur epistemischen Begründung, Sensibilisierung für komplexe Faktoren-Zusammenhänge, analogisches Denken, metaphorische Konzeptualisierungen und argumentativ komplex fundierte Schlussfolgerungen. Die Brücke zwischen diesen argumentativen Welten ermöglicht die Komplexanapher „das“ (vgl. Markierungen am Beispiel), die als Kohärenz-stiftendes Mittel und operativ-expeditive Prozedur die argumentativen Ebenen zusammenhält, unterschiedliche Diskurse verknüpft, aber eigentlich zur Transposition auf eine andere produktive argumentative Ebene beiträgt. Sie unterstützt, dass die argumentativen Denklogiken des Alltags wissenschaftlich kondensiert und durch Kausalitätsbrücken im wissenschaftlichen Sinne transformiert werden und zu einem neuen holistischeren Denkmuster zusammengefügt werden.

5. Resümierende Perspektiven

Die Analyse bestätigt Science Slam als hybrides Format mit Funktionen der unterhaltenden Popularisierung der Wissenschaft, der Dialogförderung, im Wissenstransfer und in der produktiven Verknüpfung alltäglicher und wissenschaftlicher Konzepte und Argumentation, mit beidseitigen Mehrwerten, ausgelöst durch die kritisch-reflektierte Distanzierung, kollektivierende Inferenz, inszeniert kollaborative Argumentation, Analogien, multiple Perspektivierung und produktive Verknüpfung der intern- und extern-wissenschaftlichen Eristik. Die Analyse des erklärenden Handelns zeigte transformatorische Praktiken der Vermittlung, basiert auf der inszenierenden Aktivierung der Alltagserfahrung, geteilten Scripts und interpretativen Muster, deren *Upgrading* durch Anschlussverfahren ‚aus sich selbst heraus‘ und durch Multiperspektivierung erfolgt, einerseits durch Analogie, assoziative Spiele, progressive Folgerungen zur Widerspruchsbearbeitung und andererseits auf der Basis von inszeniert rekonstruktivem narrativem Nacherleben, ergänzt durch reflexiv-kommentierende und multiperspektivierende

Sprechhandlungen. Produktiv genutzt werden Erklärfiguren als Topoi sowie stereotype Sprechakte, inszenierend-direkte Rede und andere inszenierende Praktiken der Selbst-Reflexion. Das brückenschlagende Handeln fungiert als produktives Interfaces der internen und externen Eristik, in der aber die alltäglichen Erfahrungen eine zentrale argumentative Funktion in der Herstellung produktiver argumentativen Verknüpfungen erfüllen. Irritationsfunken, bezogen auf die Vorstellungen/ Erwartungen an die Wissenschaft, Evaluationen, geteilte Einstellungen und Handlungsrouninen, die kraft Ironie aus ihrer Latenz befreit werden, dienen genauso als Vorläufer im argumentativen Handeln, denn Widersprüche, kognitive und affektive Irritationen generieren durch Distanzierung und Erkennung von Grenzen eigener Muster wichtige Voraussetzungen für neue Denkllogiken im wissenschaftlichen Sinne. Diese drei Ebenen (Vermitteln durch Anschlussverfahren, Brückenschlagen und Irritation) zeigen sich aber nicht nur als Verfahren der Überführung (Stimm 2020), einseitig aus der Wissenschaft in den Alltag, sondern gelten als Überbrückungsverfahren mit einem kreativen Potenzial für die Wissenschaft, denn auch die wissenschaftliche Denkllogik erfährt mehrdimensionale Bereicherung durch multiperspektivisches Vorgehen und transformative Anpassungsdynamiken, bei der innovativen Verknüpfung mit erfahrungsbasierten Wissensdomänen und analogen *Frames* aus dem Alltag und im Mehrwerten der argumentativen *Interfaces*. In dem *Designing* einer authentischen, einmaligen Performance agieren Wissenschaftler genauso als Sprach-Künstler, was ihre Kreativitätsressourcen in einem endlos freien mentalen Raum befreit und durch wechselseitige argumentative Zusammenhänge und Transformation stärkt. Slammer werden außerdem in ihrer metakommunikativen Selbstreflexivität und Selbst-Distanz/Monitoring gestärkt sowie zur kreativen Inszenierung und zu argumentativ kollektivierenden Handeln angeregt, was sich positiv auf die eristische Multiperspektivierung und Mehrebenen-Argumentation auswirkt. Die kollektivierende, polyfone Argumentation, die Entstehung neuer hybrider Handlungsmuster sowie die epistemischen Mehrwerte der Argumentation in extern-wissenschaftlichen Kontexten für die interwissenschaftliche Eristik wären zukünftig interessante Fragestellungen sowie jene in der Interaktion unterschiedlicher Modalitäten und Praktiken der Inszenierung, aber genauso vergleichende Aspekte unterschiedlicher Disziplinen, Themen und interkultureller Kontexte.

Literaturverzeichnis:

Dernbach, Beatrice / Kleinert, Christian / Münder, Herbert (Hg.) (2012): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: Springer.

Ehlich, Konrad (2012): Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft. In: Thielmann, Winfried / Neumannová, Helena (Hg.), In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-24.

Ehlich, Konrad (2003): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1-3. Berlin: de Gruyter.

Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Steinseifer, Martin (2019): Eristische Literalität – Theorie und Parameter einer Kompetenz. In: Steinseiger, Martin / Feilke, Helmuth / Lehnen, Kathrin (Hg.), Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben. Heidelberg: Synchron, 11-34.

Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einl. hrsg. von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lettkemann, Eric / Wilke, Réne / Knoblauch, Hubert (Hg.) (2018): Knowledge in Action. Neue Formen der Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Redder, Angelika (2019): Diskursive und textuelle Eristik – Systematik und komparative Analysen. In: Steinseiger, Martin / Feilke, Helmuth / Lehnen, Kathrin (Hg.), Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben. Heidelberg: Synchron, 35-64.

Redder, Angelika / Breitsprecher, Christoph / Wagner, Jonas (2014): Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule. In: Redder, Angelika / Heller, Dorothee / Thielmann, Winfried

(Hg.), Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron, 35-56.

Scheu, Andreas / Schedifka, Therese (2017): Wissenschaftskommunikation im Netz. Eine explorative Studie zur Nutzung webbasierter sozialer Kommunikationskanäle. In: Hagen, Lutz / Lüthje, Corinna / Ohser, Farina / Seifert, Claudia (Hg.), Wissenschaftskommunikation. Die Rolle der Disziplinen. Baden-Baden: Nomos, 177-212.

Schnurr, Johannes / Mäder, Alexander (Hg.) (2020): Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute. Berlin: Springer.

Schreiber, Pia (2012): Kinderuniversitäten in der Welt – ein Vergleich. In: Dernbach, Beatrice / Kleinert, Christian / Mänder, Herbert (Hg.), Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: Springer, 107-117.

Stimm, Maria (2020): Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag.

FROM TRANSLATION TO ACCOMMODATION: THE PHILOSOPHY OF TECHNOLOGY MEETS MULTILINGUALISM

Alfred Nordmann¹, nordmann@phil.tu-darmstadt.de
Department of Philosophy
Technische Universität Darmstadt, Germany
Peter the Great St Petersburg Polytechnic University, Russia

Abstract. *The paper deals with translation. Multilingualism is often considered to be an extension of bilingualism. Accordingly, it would be a special kind of linguistic competence, namely some degree of ability of an individual to speak, read, and write three or more languages. The philosophy of technology provides a vocabulary to describe the entire spectrum of strategies of dealing with any two and any multitude of languages in the multilingual environment – some of these strategies are the familiar subjects of the philosophy of language and theories of language acquisition, others deserve close examination even though they are seemingly illiterate strategies of muddling-through and making-do which do not rise to the admirable place of literacy and prestige that is accorded to competent speakers of many languages.*

Key words: *translation, multilingualism, linguistic competence, multilingual environment*

Multilingualism is often considered to be an extension of bilingualism. Accordingly, it would be a special kind of linguistic competence, namely some degree of ability of an individual to speak, read, and write three or more languages.² Irrespective of competence, however, one can also speak of a multilingual condition. It is a feature of the modern world that we are confronted with many languages, not only the numerous spoken languages in just about any location on Earth, but also formal and symbolic and machinic languages. On a daily basis, ordinary people who might speak, read, and write only in their one native tongue, make their way within a veritable cacophony of signs, codes, and spoken words. The philosophy of technology provides a vocabulary to describe the entire spectrum of strategies of dealing with any two and any multitude of languages in the multilingual environment – some of these strategies are the familiar subjects of the philosophy of language and theories of language acquisition, others deserve close examination even though they are seemingly illiterate strategies of muddling-through and making-do which do not rise to the admirable place of literacy and prestige that is accorded to competent speakers of many languages.

i. Translation

The best-known strategy of dealing with any pair of languages is that of translation. Indeed, many of us assume that “translation” is happening all the time, not only in books which were translated from this language or that: Knowledge of syntax and semantics of some other language is taken to be sufficient to represent in our own native or dominant language what was said in that other language. Naively put, this seems to be what “understanding” a second language is all about: I understand what was said if I can represent its content or meaning to myself in all languages available to me. If this sounds vague, the term “translation” actually offers a very clear and distinct view of the process at hand. In mechanics, the movement of a rotating disc can be translated into the back-and-forth movement of a piston. There is a rigid connection, law of projection, or formal rule that transforms an input into an output such that each state of the input is precisely matched by a corresponding output.

Just about everyone can agree that the translation of a language does not work that way. It would be so simple if we could rigidly attach to every word of one language the corresponding term of some other, and then we define a procedure which transforms the word order in a proposition

¹ Larissa Aronin is my intellectual confidante and virtual co-author of the points discussed here.

² For a critique of this individualized conception of multilingualism see Aronin and Jessner

from one grammar to the next. Together, these two mechanisms would produce a translation – even as a rotary motion becomes converted into a motion of push-and-pull. Though everyone agrees that matters are far more complicated, this notion of translation persists as an ideal for ideal languages – one can find it, for example, in the early writings of Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein 1922, Nordmann 2012, 2018).

According to the engineer Franz Reuleaux, a machine works like a logically ideal language, moving along a chain of inferences from one well-described state to another (Reuleaux 1875, Hamilton 2001, Nordmann 2020). According to Reuleaux-trained former engineer Ludwig Wittgenstein, language should work like an efficient machine – without idling wheels. To the extent that it is engaged with reality and to the extent that other languages are engaged with the same reality, this provides the rigid connection that links the terms in different languages: “Definitions are the rules for the translation of one language into another. Every correct symbolism must be translatable into every other according to such rules.” (Wittgenstein 1922, 3.343) To be sure, German, English or Russian are not “correct symbolisms” but a logical analysis of these languages will reveal this shared symbolism. These technically prepared ideal languages stand in the same relationship to each other as do the musical score, the orchestral performance, and the recording in this example of translation:

In the fact that there is a general rule by which the musician is able to read the symphony out of the score, and that there is a rule by which one could reconstruct the symphony from the line on a gramophone record and from this again – by means of the first rule – construct the score, herein lies the internal similarity between these things which at first sight seem to be entirely different. And the rule is the law of projection which projects the symphony into the language of the musical score. It is the rule of translation of this language into the language of the gramophone record. (Wittgenstein 1922, 4.0141)

Despite of being engineers and speaking in the idiom of engineering, what Reuleaux and Wittgenstein have in common is that they speak of the relation of language and world, of language and language in scientific terms – that relation is one of picturing or representation. And though hardly any linguist, translator, or teacher would hold to such a starkly simplified view of translation, the history of thinking about these matters is characterized by a representational view: A sentence in any language represents its meaning which, in turn, represents an inner state of the speaker or an outer state of the world. The competence to speak, read and write two or more languages is the ability to grasp or acquire the meaning of a proposition in one language and to express that meaning in another – even in the absence of rigid connections between word and world and another word. This relation is equally precarious and persistent – precarious since it builds on many questionable assumptions, persistent in that its mysterious or magical qualities survived into the modern age. Whether one finds this representational view credible or not, it is suitable only for describing the linguistic competencies of persons who speak, read, and write two or more languages. It is not suitable for describing how people navigate multilingual environments which they encounter as they leave

ii. Rendering

The later Wittgenstein still held that a descriptive scientific language “worked” better than any other, and he still identified the working of language with that of a machine. But he became a profound skeptic of a mentalistic, representational understanding of language, indeed, he tried to exorcise from philosophy the mystical view that human speech expresses a meaning that somehow lies behind the surface of the spoken word (Wittgenstein 1953, Nordmann 2015).

Wittgenstein’s slogan “meaning is use” – it is on the surface and in the midst of human practice – gives rise to another view of the relation among and between languages. It is a variant or extension of “translation” but takes on a decidedly more socio-cultural character, corresponding to the technical metaphor of the transport and exchange of goods. On this account, a linguistic performance or a text is loaded on a boat and ferried across a river, delivering or rendering its goods

to the banks of another culture and language.³ This transport involves an appropriation and transformation of the foreign words and sentences into one's own language – their original character is irretrievably lost but they take on new features instead. Also, importing foreign elements into one's own language changes them and renders productive the encounter between speakers and writers of different languages. These ideas of transport, trade, and exchange and their transformative power are bound to be of interest and use for historians of language and culture. Since they begin with the assumption of the specificity and separation of communities of linguistic practice, studying the effects of their intermingling, they are not suitable to describe a multilingual environment in which many languages are already entangled with one another.

iii. Modeling

A third way to describe the encounter between languages escapes the contrast between the representational conception of meaningful speech and the socio-cultural perspective on “meaning is use.” It arises in a technical context in which the notion of “translation” is frequently, though misleadingly invoked, namely the context of formal logic.

There is no question or debate whether propositional logic or predicate logic is a formal language, but there is considerable debate about its relation to the natural languages. Some would say that we can translate the content or meaning of sentences in the natural languages (what is being said) into the formal language. Others insist that formal languages are wholly artificial, each expressive in its own way. We can only do injustice to the source language as well as to the target language if we claim that it is somehow the same content that can be represented in both. But once again, we might be better off when we do not speak about translation and representation at all but instead about modelling: The formal languages can model certain features of the natural languages. Initially, a model is a kind of prosthesis of the mind – it simplifies matters so as to make them more comprehensible. Often, it simplifies matters so much, that it becomes useless. For example, propositional logic is useless when it comes to modelling some of even the simplest syllogisms. Take these three sentences: “It is unfortunately the predicament of humanity that humans are mortal – Alas, Socrates is a human being as well – And therefore, inevitably, Socrates, like all of us, will die one day” In the eyes of propositional logic these sentences constitute nothing but a meaningless sequence of three different propositions “ $p - q - r$ ”. While “ $p - q - r$ ” is a model of this sequence, it does not capture the logical relation among the premises and the conclusion. Here, predicate logic goes a lot further, it formalizes or models other features of the three propositions. This yields a still simplified model which exhibits their logical relations: “ $\forall x (Hx \rightarrow Mx) - Ha - Ma$ ”.

Modelling is a technical strategy to pick out salient features of an otherwise rich or complex situation. These salient features are like sign-posts that give us orientation. Too few signposts and not enough detail in the model and we don't know how to orient ourselves. Too many signposts and too much detail in the model, and we get lost in the maze. Most importantly, however, from the point of view of the formal language modelers, it depends on the modeling language how well, if at all, they need to understand the target language.⁴ For the purpose of type-setting, one need not be able to read and write. For the purpose of modelling word-frequencies, a very rudimentary understanding of the language is enough. For the purpose of finding one's way in the city, it might be enough if one can recognize the names on street-signs and notice that they look like a name on a

³ In German, the verb “übersetzen” means “translate” but also “to ferry a boat across a river.” In English, “rendering” traces back to bringing, giving, delivering – services and payments are rendered. The reflections in this section are inspired somewhat by Walter Benjamin's essay about translation (Benjamin 1963).

⁴ There is, of course, quite a different point of view associated with quite a different question, that is, when one asks whether a model in a formal language is a good or a true model of the relevant features in the natural language. This is again a scientifically representational point of view, and it measures the quality of the model against an understanding of the modeled language. For this kind of judgment, knowledge of the natural language is required. From the technical point of view which is foregrounded here, models serve as tools that can provide orientation and they are judged only by their ability to satisfy this function.

map and the name of a subway station, and one does not even need to know or announce the characters in which the names are written.

iv. Accommodation

This consideration of modelling takes us, finally, to the ways of orienting oneself in a multilingual environment. As for the competency to represent to oneself the content or semantic meaning of linguistic productions, there is here a wide spectrum of cases, ranging at one extreme from so-called illiterates who have developed many techniques for covering up and disguising their deficits as they function quite well even in advanced societies, and including at the other extreme individuals who might be fluently conversant in three or five languages but still not all the pertinent languages in their multilingual environment. In other words, even linguistically very competent people are de facto illiterate vis-à-vis emerging technical sign-systems or codes. While they might be well-equipped to cope with the challenge, they need to make sense of the situation – and the science or philosophy of multilingualism needs to analyze how sense is made and orientation achieved in this situation.

Here, an example of a multilingual situation might help:

A hospital in Germany. A woman was admitted after experiencing a seizure and falling to the ground. The team of mostly German physicians is seeking to understand the reasons and to find a therapy. She speaks a few words of German only and carries with her several documents in various languages. She is a refugee migrant from the Kurdish part of Syria and came to Germany through Hungary. A translator is brought in who appears to have a disapproving, if not disbelieving attitude towards her. The doctors notice that his translations are often much shorter and sometimes much longer than her statements. One of the documents is from Hungary where she was hospitalized for a previous episode. The doctors cannot read the document but discern the names of the medications that were administered and that may provide a hint regarding the diagnosis by the colleagues in Hungary. For this they access an international, English language database. One of the nurses is of African descent and alerts a colleague to physical scars which she appears to find typical for victims of punitive rape committed by soldiers. In the meantime, monitors and recording devices provide information about blood pressure, saturation levels, and more.

One characteristic of this situation is that it is difficult to answer even the simple question just how many languages are in play. As doctors, nurses, and the patient seek to make sense and derive a course of treatment, they draw on or exploit the informational affordances of the various kinds of linguistic production. Theorists of natural, technical, and linguistic environments (Gibson 1979, Aronin and Singleton 2010, Aronin 2017) refer to “affordances” as features of a situation that permit a certain kind of action by a certain kind of agent. The branch of a tree, for example, affords birds a place to perch. It also affords humans some shade from the sun. Similarly, in the current situation, the utterance “Angesichts der hohen Sauerstoffwerte im Blut sollten wir dieses Medikament nicht spritzen“ affords the German doctor specific information that will influence her next action. To the patient who does not understand German it affords evidence that her position is precarious as the doctors dissuade each other from doing certain things. The scars on her body afford their recognition as a legible trace of psychological trauma by the African nurse, whereas to all the others it affords only acknowledgment of prior physical injury. The discrepancy in length between spoken words by the patient and rendered words by the translator affords a sense of distrust of the reliability of the translation.

Affordances are features of the environment in relation not only to the competencies or prior experiences of the various agents that inhabit the scene. What a situation affords depends also on their needs or interests – in this case the need to determine together an adequate course of treatment. Here, modeling comes back in if one takes it in a fairly general manner. The modeling language of the physicians concerns symptoms and diagnostics, therapy options and treatment goals. They do not need to understand the patient and what she says, all they need are the pertinent indicators for diagnosis and the observation of treatment effects – what her body, what her symptoms, what the

instrument readings say. In respect to the physicians' model for accommodating salient features of the environment to the task of stabilizing the patient, the discovery of a potential psychological trauma might well be ignored or otherwise produce a disruption of their routine. Similarly, the patient also does not need to understand the physicians and what they say in order to accommodate herself to the present situation. Quite possibly she is the best-informed person about her medical condition in the room. By the routines and excitement-levels of the doctors, the attentiveness of the nurses, she can tell whether this seizure was worse than others, whether she will be kept in the hospital or discharged. What the physicians and the patient have in common is that they are working to seek accommodation, that is, to participate in the dynamics of the multilingual environment such that they can work to satisfy their needs. As opposed to translation with its interest to represent in one language what was said in others, accommodation results from coordination or attunement with the (linguistic) performances of people and devices in a multilingual environment.

Obviously, there are better and worse ways of achieving accommodation to the dynamics of multilingual environments, of learning to go with the flow or understanding the situation. And quite possibly, being conversant in some languages may prove beneficial for dealing with all the others (Hufeisen and Neuner 2004, Hufeisen 2017). These are epistemic and empirical question which require further study of linguistic competencies that take us from the unattainable ideal of translation to the daily practice of accommodation.

References:

Aronin, Larissa (2017) 'Conceptualizations of Multilingualism: An Affordances Perspective' *Critical Multilingualism Studies* 5:1, 174–207.

Aronin, Larissa and David Singleton (2010) 'Affordances and the Diversity of Multilingualism' *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin, Boston: De Gruyter, 105–129.

Aronin, Larissa and Ulrike Jessner (2015) 'Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us?' in Claire Kramsch and Ulrike Jessner (eds.), *The Multilingual Challenge*. Berlin: De Gruyter, 271–291.

Benjamin, Walter (1963) 'Die Aufgabe des Übersetzers' in Hans Joachim Störig (ed.) *Das Problem des Übersetzens*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 182–195.

Gibson, James J. (1979) 'The Theory of Affordances' in *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boulder: Taylor & Francis, 119–137.

Hamilton, Kelly (2001) 'Wittgenstein and the Mind's Eye' in James C. Klagge (ed.) *Wittgenstein: Biography and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 53–97.

Hufeisen, Britta and G. Neuner (2004) 'The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning: German after English.' Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hufeisen, Britta (2018a) 'Models of multilingual competence' in P. Siemund and A. Bonnet, (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, Amsterdam: John Benjamins, 173–189.

Nordmann, Alfred (2012) 'Übersetzung im Sprachapparat' in Matthias Kroß and Esther Ramharter (eds.) *Wittgenstein Übersetzen*, Berlin: Parerga, 103–122.

Nordmann, Alfred (2015) 'Der Ursachenbär: Wittgensteins anthropologische Anthropologiekritik' in Marc Rölli (ed.) *Fines Hominis? Zur Geschichte der philosophischen Anthropologiekritik*, Bielefeld: transcript, 119–136.

Nordmann, Alfred (2018) 'A Feeling for the Work as a Limited Whole: Wittgenstein on the Problems of Philosophy and the Problem of Technology' *Techné: Research in Philosophy and Technology*, vol. 22:3, 334–351.

Nordmann, Alfred (2020) 'The Grammar of Things' *Technology and Language* vol. 1:1, 85–90.

Norman, Don (1988) *The Psychology of Everyday Things*, New York: Basic.

Reuleaux, Franz (1875) Theoretische Kinematik: Grundzüge einer Theorie des Maschinenwesens, Braunschweig: Vieweg.
Wittgenstein, Ludwig (1922) Tractatus Logico-Philosophicus, London: Kegan Paul.
Wittgenstein, Ludwig (1953) Philosophical Investigations, Oxford: Basil Blackwell.

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»

ИНТЕРНЕТ И СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

А. А Абызов, e-mail: axxel68@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново

В.С. Мазальцева, e-mail: axxel68@mail.ru

студент

Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново

INTERNET AND MODERN LANGUAGE CULTURE

A.A.Abyzov, e-mail: axxel68@mail.ru

Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Ivanovo State Polytechnical University, Ivanovo, Russia

V.S. Mazaltseva, e-mail: axxel68@mail.ru

Student

Ivanovo State Polytechnical University, Ivanovo, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются речевая культура Интернет-среды. Определяется влияние Интернета как на речевую культуру в целом, так и на речевое поведение индивида. Выделяются особенности языка Интернета.

Ключевые слова: *Internet environment, speech culture, Internet discourse, Runglish.*

Abstract. The article deals with the speech culture of the Internet environment. The influence of the Internet both on the speech culture in general and on the individual speech behavior is determined. The peculiarities of the Internet language are highlighted.

Keywords: *morphological change, governing word, structural error, word form.*

Всемирная компьютерная сеть Интернет, объединяющая миллионы компьютеров по всему миру в единую информационную систему, предоставляет колоссальные возможности своим пользователям обмениваться данными по широчайшему кругу злободневных проблем в мгновение ока. Можно сказать, что в настоящее время население земного шара не мыслит своего существования вне «всемирной паутины». Не осталось ни одной сферы жизнедеятельности человека, так или иначе, не затронутой Интернетом. Появилось даже новое понятие, настоящий социокультурный феномен наших дней так называемое «сетевое поколение», для которого Интернет давно стал привычным и удобным спутником жизни. Такие характерные черты Интернета, как универсальность, оперативность, относительная дешевизна и доступность связи на любых расстояниях, позволяют использовать его не только в качестве инструмента для получения информации и обогащения знаниями, но и как средство коммуникации. Так как Интернет позволяет индивиду надеть «маску» анонимности, в отличие от окружающей реальности, то любой человек может быть кем угодно, прожить маленькую чужую жизнь, испытать доселе не испытанные эмоции и т.д., иными словами, Интернет стирает любые барьеры, облегчая тем самым процесс коммуникации, предоставляя индивиду своеобразный *carte blanche*, полную свободу

действий. Этому служат такие интерактивные формы общения в виртуальной среде, как различные виды электронной почты, всевозможные форумы и группы по интересам, чаты, социальные сети, видеоконференции и др. Индивид открывает для себя особый «надреальный» виртуальный мир общения, следовательно, новый стиль жизни, требующий не только трансформации уже существующих, но и появлению новых языковых средств.

Поскольку Интернет в настоящее время находится на пике популярности, неудивительно его влияние на языковое поведение индивида. Так, общеупотребительным становится, изобретенный пользователями особый Интернет-сленг; в виде электронной переписки с присущей ей языковой спецификой возрождается некогда популярный эпистолярный жанр; коммуникация между Интернет-пользователями приобретает все более игровой характер, способствуя стиранию рамок субординации и раскрепощению, приближая речь в виртуальной среде к разговорной даже на серьезных сайтах и др. В нашем случае интерес представляет воздействие языка Интернета на русский язык в целом. В этой связи мы можем с полным правом говорить о стиле Интернет-общения как особом вербальном поведении со всеми присущими ему лингвистическими характеристиками. Интернет-пространство, безусловно, является абсолютно новой формой функционирования русского языка. Главной особенностью языка виртуальной реальности можно считать его разговорный характер. Как известно, разговорному языку свойственны прежде всего спонтанность, неподготовленность, эллиптичность, непосредственный характер речевого акта, языковая экономия или избыточность и др. Демократичность и упрощение текста присутствует даже в разнообразных видах официальных деловых онлайн-документов, что явно свидетельствует об упрощении стандартов деловой коммуникации. При этом сближение деловой беседы с разговорным стилем выполняет чисто прагматическую функцию – повышает уровень доверия между клиентами, следовательно, предопределяет возможность положительного исхода. В то же время стирание границ времени и пространства, психологических барьеров приводит к трансформации отношения к русскому языку в Интернет-среде, где язык воспринимается не только как средство коммуникации, но и как особый вид словотворчества, выражающий собственное «я». В Интернет-пространстве текст становится равнозначен личности ее создателя, следовательно, возрастание значения текста. В современном Интернет-пространстве (Рунете в том числе) развивается абсолютно новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь, по сути отсутствующая в реальном мире. Д.Р. Валиахметова [1] в своем исследовании, посвященном особенностям Интернет-дискурса, характеризует письменную разговорную речь как особый гибрид письменного литературного и устного разговорного языка. Однако данное явление, по мнению ряда ученых [2,3], следует рассматривать только в глобальном плане и определять как «новый функциональный стиль».

Интернет стал своеобразной «лакмусовой бумажкой», выявляющей общую грамотность страны. Если прежде спонтанность, сиюминутность речи проявлялась только в устной форме и специально не фиксировалась, то Интернет разом решил данную проблему, фиксируя письменную речь в сети со всеми речевыми и иными языковыми ошибками. Последнее обстоятельство позволяет через контекст проследить особенности речевого поведения автора. Характер сетевого общения зачастую в силу анонимности упрощается не в последнюю очередь за счет использования разговорной лексики. Стираются границы между личностно- и статусно-ориентированным общением. Появляются особые альтернативные «реальным» виртуальные формы выражения эмоций, например, смайлики, использование «капслока» (использование заглавных букв) для имитации крика и др. Однако в Интернет-речи существует проблема недостатка цвета, звука, движения и запаха, что также заменяется по аналогии различными языковыми средствами, например, большим количеством подряд идущих восклицательных знаков !!!! для акцентирования внимания к тому или иному слову / фразе.

Можно предположить, что постепенно в Интернете формируется особый стиль общения, который можно выделить в особый функциональный стиль русского языка,

который потенциально может воздействовать на речевую культуру всего общества. Главной инновацией виртуального мира является изменение условий взаимодействия и коммуникации людей на языковом уровне в первую очередь. Являясь причиной и следствием реального мира, Интернет-пространство может существовать лишь при условии его активного развития и продвижения человеческим сообществом. С лингвистической точки зрения интернет представляет собой гипертекст, совершенно новое явление в текстологии. Гипертекст – это качественно новый вид человеческого мышления. Он может сколь угодно раз трансформироваться и т.д.

В обществе даже развернулись дискуссии на предмет влияния Интернет-грамотности на особую грамотность страны, отражающие две диаметрально противоположные точки зрения на означенную проблему:

- Интернет заставляет развиваться язык более высокими темпами;
- Интернет негативно влияет на этикет общения, снижая уровень вежливости и уважения, нарушая всю систему иерархии речевого поведения в целом.

Негативным моментом воздействия Интернета на индивидуальную грамотность можно считать и использование программ, автоматически корректирующих грамотность, что неминуемо становится причиной утраты человеком собственных навыков грамотности, следовательно, ухудшения языковых знаний. Нередко пользователи и вовсе отправляют непроверенные на грамотность письма. Но при этом язык Интернет-среды уникален для читателей прежде всего своей привлекательностью и живостью. Появился особый жаргон, используемый в среде виртуального общения, так называемый “Runglish”, представляющий собой неформальный тип общения, который, например, используется в дружеской переписке в социальной сети. При этом по различным причинам русский текст набирается при помощи английского алфавита, или же имеет большое количество английских слов.

В целом, можно сделать вывод как о свободе выбора Интернет-пользователями языковых средств, видов графической реализации эмоций, так и в общем определении уровня истинности текста с точки зрения правил русского языка. Для пользователя главным является не столько форма, сколько суть передаваемой информации. При этом не стоит в погоне за чистотой языка не стоит стремиться избавиться от виртуального сленга, а соблюсти меру дозволенного.

Список литературы:

1. Валиахметова, Д.Р. Письменная разговорная речь в кон тексте особенностей Интернет-дискурса // Бодуэновские чтения: Бодуэн де КуртенЭ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. Казань : Изд-во Казан. Ун-та, 2001. Т.2. С.7-9.
2. Виноградова, Т.Ю. Специфика общения в интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. 2004. № 11. С. 63-67.
3. Иванов, Л.Ю. Язык интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русскрй речи / Под ред. Н.Ю. Шведовой, В.Г. Костомарова. М. : Индрик, 2001. С. 131-148.

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КУРСАНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД»

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

д-р филол. наук, профессор

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, Ярославль

О.Ю. Богданова, e-mail: dictema@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, Ярославль

CADET'S SELF-STUDY ON THE "PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATION AND INTERPRETATION" DISCIPLINE

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

Professor, Doctor of Philology

Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl

O. Yu. Bogdanova, e-mail: dictema@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia,

Yaroslavl,

Аннотация. Статья посвящена организации и контролю самостоятельной работы курсантов, обучающихся по дополнительной программе профессиональной переподготовки военных специалистов для выполнения профессиональной деятельности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Представлены определение понятия «самостоятельная работа» в современной методике обучения иностранным языкам и переводу, цель самостоятельной работы курсантов и пути ее достижения в условиях военного вуза. Статья основана на опыте организации самостоятельной работы курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, обучающихся учебной дисциплине «Профессионально ориентированный перевод».

Ключевые слова: организация и контроль самостоятельной работы, обучение иностранному языку, профессионально ориентированный перевод.

Abstract. The article is devoted to the self-study organization and control for the cadets' majoring in "Professionally oriented translation and interpretation" discipline at the higher military educational institution. The definition of a "self-study" in modern pedagogy, its objective and different pedagogical, methodical and linguistic ways of its achievement are presented. Cadets' methodically well-organized self-study leads to professional language teaching and translators and interpreters training. The article is based on the authors' self-study organization and control experience at Yaroslavl Higher Military Air Defence College.

Keywords: self-study organization and control, foreign language teaching, professionally oriented translation and interpretation.

При освоении учебной дисциплины «Профессионально ориентированный перевод» по дополнительной программе профессиональной переподготовки военных специалистов для выполнения профессиональной деятельности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», проводимой в соответствии с Приказом Министра обороны РФ № 670 от 15 сентября 2014 г. «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»» [10], обучающимся следует стремиться к овладению фундаментальными знаниями, навыками и умениями, связанными с их будущей профессиональной переводческой деятельностью.

К изучению учебной дисциплины «Профессионально ориентированный перевод» курсанты нашего вуза приступают в начале 3 года обучения (курсанты 3-го курса), курс обучения длится 5 семестров, т.е. до 9 семестра включительно (курсанты 5-го курса), практические занятия по дисциплине проводятся во время самостоятельной подготовки, отведенное расписанием.

Изучив педагогическую и методическую литературу [4, 6, 8, 12], можем отметить, что в настоящее время существует множество определений самостоятельной работы обучающихся, суть которых заключается в том, что **самостоятельная работа** представляет собой деятельность обучающихся по поиску определенной информации, усвоению необходимых знаний и овладению умениями и навыками и их отработке для решения учебных, научных и профессиональных задач, которая протекает без непосредственного руководства преподавателем, но направляется и контролируется педагогом.

Организация самостоятельной работы в высшем военном учебном заведении рассматривается как система мер по воспитанию у курсантов самостоятельности по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную для них информацию, достигнуть необходимого объема и уровня знаний, навыков и умений для решения определенных задач. Методически правильно организованная и регулярная самостоятельная работа способствует выработке у обучающихся психологической установки на постоянное пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и профессиональной информации в современном мире.

Кроме того, благодаря самостоятельной работе у курсантов проявляются такие необходимые современному специалисту личностные качества, как активность, ответственность, инициативность за ход и результаты своей учебной деятельности, а также у них формируются навыки самоорганизации и самоконтроля.

Самостоятельная работа будущих специалистов-переводчиков в сфере профессиональной коммуникации под управлением преподавателя представляет собой педагогическое обеспечение развития целевой готовности к профессиональному самообразованию.

Очевидно, что успешное освоение любой учебной дисциплины невозможно без саморазвития, четкой методически грамотной организации процесса самостоятельной работы курсантов. Для этого преподавателю необходимо четко и доходчиво формулировать цель, ставить конкретные задачи и давать установки. Другими словами, обучающиеся должны ясно представлять, какой цели служит выполнение конкретной самостоятельной работы, какие навыки и умения они приобретают, развивают и совершенствуют в процессе работы над определенным типом задания или упражнения.

Самостоятельная работа обучающихся по учебной дисциплине «Профессионально ориентированный перевод» является составной частью учебной работы и подразумевает формирование у курсантов иноязычных переводческих компетенций, выполнение специальных упражнений и заданий, подготовку к предстоящим занятиям.

Самостоятельную работу обучающихся при подготовке к практическим занятиям по учебной дисциплине «Профессионально ориентированный перевод» необходимо нацелить на отработку переводческих умений в ситуациях, связанных с военно-профессиональной деятельностью обучающихся, на углубление страноведческих знаний и военных реалий стран изучаемого языка (фоновые знания), а также на формирование, развитие и совершенствование знаний в области перевода (профессиональных знаний), в частности:

- основных видов перевода и их характеристик;
- основных закономерностей переводческой деятельности;
- способов достижения адекватности и эквивалентности перевода;
- методики проведения смыслового анализа переводимого текста;
- переводческих приемов и трансформаций, позволяющих преодолевать типичные лексические и грамматические трудности перевода;

- методики проведения ретроспективного переводческого анализа;
- стратегий перевода в зависимости от типа текста или регистра общения;
- приемов передачи основных групп лексики, представляющих трудности для перевода.

При подготовке к занятиям обучающимся следует использовать рекомендуемую литературу, необходимую для освоения тем учебной дисциплины «Профессионально-ориентированный перевод», а также материалы из сети «Интернет».

В процессе обучения курсантам приходится заниматься различными видами перевода. Так, например, курсанты выполняют **письменный перевод с английского языка на русский** как на практических занятиях, так и во время самостоятельной работы. **Письменный перевод** представляет наиболее распространенный вид профессионального перевода, при котором восприятие текста осуществляется зрительным путем, а оформление перевода письменно [2, с. 109]. Отметим, что этот же вид перевода в некоторых классификациях называют **зрительно-письменным переводом**. **Письменный перевод** – процесс перевода с одного языка на другой, результат которого фиксируется в документальном письменном виде [2, с. 109]. При выполнении письменного перевода с английского языка на русский по дисциплине «Профессионально ориентированный перевод» **рекомендуем следующий алгоритм работы над текстом, состоящий из двух этапов:**

Первый этап

1. Прочитайте до конца весь текст (абзац, параграф, главу) и постарайтесь понять его общее содержание, обращая особое внимание на заголовок текста.

2. Приступая к переводу предложений, прочитайте предложение и определите его тип (простое или сложное). Разберите сложное предложение на отдельные предложения (сложноподчиненное – на главное и придаточное, сложносочиненное – на простые), а также определите обороты с неличными формами глагола.

3. В простом предложении найдите группу сказуемого (по личной форме глагола), а затем определите группу подлежащего и группу дополнения.

4. Приступите к переводу в следующем порядке: группа подлежащего, группа сказуемого, группа дополнения, обстоятельства. Использование знакомых слов послужит опорой при выполнении перевода.

5. Определите, какой частью речи являются незнакомые слова, особое внимание обращая на суффиксы и префиксы данных слов. Применяйте языковую догадку для определения их значения, проверяя себя с помощью словаря. Выберите наиболее подходящее из всех значений слов, приведенных в словарной статье. При работе со словарем используйте имеющиеся в нем приложения.

6. Выпишите и переведите дословно все незнакомые слова.

Второй этап

1. Приступите к переводу текста.

2. Осуществляйте запись перевода.

3. Проверьте соответствие каждой фразы перевода оригиналу.

4. Отредактируйте перевод без обращения к иностранному тексту. Освободите текст перевода от несвойственных русскому языку выражений и оборотов.

5. Перепишите готовый перевод.

При переводе англоязычного текста на русский язык, рекомендуется уточнять значение тех или иных слов в двуязычных и толковых словарях, читать дополнительную справочную литературу, энциклопедии и другие источники по теме текста. Если в англоязычном тексте встречаются имена собственные, неизвестные обучающемуся, необходимо найти информацию об этих личностях. Это позволит более точно отразить содержание переводимого англоязычного текста и, если требуется, переводящий должен сделать соответствующие сноски для получателя информации, читателя.

Следующим видом работы является устный **перевод с листа**, т.е. **зрительно-устный перевод** – устный перевод, воспринимаемый зрительно. Перевод с листа представляет собой

устный перевод письменного текста. Иностраный язык при этом употребляется в письменной форме, а язык перевода – в устной [7, с. 153]. При выполнении этого вида перевода – перевода с листа – курсант получает незнакомый англоязычный текст, знакомится с материалом текста в течение нескольких минут и переводит текст вслух с английского языка на русский [2, с. 112]. На итоговом экзамене по учебной дисциплине «Профессионально ориентированный перевод» обучающийся осуществляет зрительно-устный перевод (перевод с листа) текста объемом 600-800 п. зн. на профессиональную тему с иностранного языка на русский.

Перевод на слух – разновидность абзацно-фразового перевода, представляет собой устный перевод на слух. Он предполагает восприятие звуковой речи и оформление выходного сообщения в виде устной речи [7, с. 160-161]. Существенной особенностью последовательного перевода является разорванность во времени исходного и выходного сообщения. Протяженность временного разрыва определяется количеством времени, необходимым говорящему для произнесения исходного сообщения, протяженность которого может быть значительной. Этот фактор значительно усложняет работу обучающегося (переводчика), т.к. он должен удерживать в памяти в течение этого времени объем информации, зачастую превышающий оперативные возможности памяти. Для решения этой задачи используется специальная система записи, которая призвана разгрузить (частично) память переводчика.

Двусторонний перевод – это, а) последовательный перевод беседы, осуществляемый с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный; б) сложный психолингвистический процесс, в котором сливаются знание языков, родного и иностранного, соответствующий психологический настрой, а также общая эрудиция (фоновые знания) [7, с. 41].

Стоит отметить, что двусторонний перевод требует умения быстро переключаться с одного языка на другой (как в плане восприятия, так и в плане репродуцирования). Кроме того, для выполнения двустороннего перевода необходимо уметь схватить синтаксическую структуру исходной фразы, вычленять элементы, образующие «каркас» ее структуры.

При двустороннем переводе необходимы знание наиболее частотных, употребительных переводческих соответствий и автоматизированный навык их употребления.

Все приведенные выше виды перевода и различные типы заданий и упражнений, способствующие развитию навыков и умений осуществления профессиональной переводческой деятельности, требуют постоянной работы обучающихся как непосредственно на практических занятиях, так и во время самостоятельной работы по дисциплине «Профессионально ориентированный перевод».

Следует отметить, что достаточно хороший уровень владения основными четырьмя видами речевой деятельности способствует как адекватному пониманию содержания переводимого текста, так и, соответственно, его переводу. Различные типы упражнений и заданий на различных этапах работы с текстом на практических занятиях также способствуют более детальному осмыслению обучающимися содержания читаемого и переводимого материала [1, 3, 4, 5, 8, 9].

Так, целью самостоятельной **работы с лексикой** по дисциплине «Профессионально ориентированный перевод» является её прочное запоминание и введение в активный словарный запас обучающихся. Поэтому наиболее эффективным алгоритмом работы с лексикой по изучаемой теме считаем: увидеть – услышать – произнести – записать.

При самостоятельной работе с **терминами** и **словосочетаниями** рекомендуем записывать на носитель слова, чередуя их, как на русском, так и на английском языках. Между записанными предложениями не рекомендуется делать очевидных пауз и при прослушивании записи в естественные паузы между предложениями необходимо успеть вставить соответствующие эквиваленты. Так происходит формирование необходимого специалисту *навыка переключения*.

Отметим также, что полезным и эффективным заданием для запоминания новой лексики и речевых моделей (*англ. speech patterns*) английского языка является пересказ текстов, содержащих слова, словосочетания, фразовые глаголы и другой лексический материал, а также грамматические структуры, которые затем обучающийся использует в своей переводческой деятельности.

На сегодняшний день исследователи [2, 9, 11, 12] выделяют ряд определенных **условий, способствующих успешному формированию профессиональной самостоятельности будущего переводчика**. К таковым относятся:

1) индивидуальный подход к каждому из обучающихся, который требует неуклонного учета исходного уровня его профессиональной самостоятельности (репродуктивный, реконструктивный, творческий) и сформированности у обучающегося мотивационной, содержательно-операционной и эмоционально-волевой сторон данного профессионального качества переводчика;

2) профессиональная направленность всего процесса обучения, которая обеспечивает естественный переход от познавательной к профессиональной деятельности;

3) целесообразное сочетание репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности студентов в процессе обучения, рациональная смена одной деятельности другой;

4) активность курсантов в обучении, осознающих себя субъектами профессионального становления.

Методически корректная организация самостоятельной работы обучающихся – будущих переводчиков – способствует обеспечению высокого уровня мотивации, ведущей к наиболее полной самореализации курсантов и их социальной интегрированности. Навыки самостоятельности, сформированные в процессе обучения в учебном заведении, курсанты смогут применять во время выполнения профессиональной переводческой деятельности.

В заключение можем подчеркнуть, что для соответствия требованиям, предъявляемым к профессии переводчика в сфере профессиональной коммуникации, важно и необходимо постоянно расширять свои знания как по общественно-политическим и общевоинским дисциплинам, экономике, политике и культуре стран изучаемого языка, так и по дисциплинам своей специальности, а также совершенствовать навыки и умения перевода с иностранного языка на родной и наоборот.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. О специфике работы с текстом на практических занятиях английского языка с курсантами первого курса высшего военного учебного заведения / В. Н. Бабаян, О. Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны : науч. журн. / ЯВВУ ПВО. – Ярославль. – 2017. – № 1. – С. 14–20.

2. Бабаян, В.Н. О подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Российской Федерации // Сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы». 17–18 мая 2019 г. – Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2019. С. 107–122.

3. Денисов, К.М. Основная трудность английского языка // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – 2017. – № 13. – С. 93–99.

4. Кислов, В.Р. О некоторых способах нейтрализации трудностей обучения иностранным языкам в высшем военном образовательном учреждении / В.Р. Кислов, В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны : науч. журн. / ЯВВУ ПВО. – Ярославль, 2019. – № 2. – С. 79–84.

5. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М. : «Стелла». – 1996. – 144 с.

6. Мошкина, Ю.В. Особенности организации самостоятельной учебной деятельности курсантов в условиях обучения иностранному языку в военном высшем учебном заведении //

Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны : науч. журн. / ЯВВУ ПВО. – Ярославль, 2019. – № 2. – С. 103–107.

7. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 6-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 320 с.

8. Орлова, Н.О. Самостоятельная работа курсантов – эффективный способ изучения дисциплины «Иностранный язык» / Н.О. Орлова, Ю.В. Мошкина // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны : науч. журн. / ЯВВУ ПВО. – Ярославль, 2019. – № 3. – С. 118–121.

9. Разумова, М.А. Использование мультимедийных технологий обучения иностранному языку в техническом вузе с целью повышения эффективности учебного процесса / М.А. Разумова, К.А. Мельникова // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования ; сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 169–173.

10. Российская Федерация. Министр обороны. О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15.09.2014 № 670.

11. Тюкина, Л.А. Информационные технологии в профессиональной деятельности переводчика / Л.А. Тюкина, Н.И. Пузенко // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы : сборник научных трудов / под ред. Н.Н. Гавриленко. – М. : РУДН, 2017. – С. 248–255.

12. Тюкина, Л.А. Организация дополнительной образовательной программы «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Л.А. Тюкина // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, 17-18 мая 2019 г., Ярославль. – Ярославль, 2019. – С. 138–147.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.А. Варлакова, e-mail.: k.varlakova@gmail.com

канд. филол. наук, доцент

Санкт-Петербургский горный университет, Россия, г. Санкт-Петербург

DEVELOPING PHONETIC SKILLS IN MASTER STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

E. Varlakova, e-mail.: k.varlakova@gmail.com

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Saint Petersburg Mining University, Russia, Saint Petersburg

***Аннотация.** Рассматриваются проблемы формирования фонетических навыков у студентов магистратуры технических специальностей. Описываются типичные ошибки студентов при пересказе основного содержания и чтения вслух научных статей; защите презентаций по своей специальности. Автор анализирует списки ошибок студентов, структурирует в разделы и разрабатывает памятку для наглядной опоры, а также для последующей отработки на занятиях.*

***Ключевые слова:** магистратура, технические специальности, фонетические навыки, технический английский язык, профессиональная коммуникация, компетентностный подход*

***Abstract.** Phonetic skills development in master students of technical specialties are regarded. Typical errors when retelling and reading loud scientific articles, or defending presentations based on scientific research are described. The author analyzes the list of errors, structures them in sections and makes up a check list for a visual aid and for the further phonetic practice.*

***Keywords:** master degree, technical specialties, phonetic skills, technical English, professional communication, competency-based approach*

Вопрос методической организации процесса обучения иностранному языку студентов магистратуры неязыковых вузов рассматривается в диссертации Н.Н. Ширяевой, которая утверждает, что уровень языковой подготовки таких не отвечает требованиям развития у них необходимого спектра общекультурных и профессиональных компетенций, что обусловлено несовершенством методической базы, главным образом из-за несогласованности целей обучения иностранному языку с целями высшего профессионального образования в рамках образовательных программ магистратуры [4], и отведенных на дисциплину часов.

Во многих технических вузах группы студентов программ магистратуры не распределяются по уровню владения иностранным языком. То есть преподаватель сталкивается со смешанной группой, что приносит дополнительные сложности в планирование занятий. В таких группах требуется заинтересовать и мотивировать к обучению студентов с высоким уровнем языка, и подтягивать, обращая внимание на правила употребления элементарной грамматики и лексики, студентов с низким уровнем. Так как магистранты могут поступить из разных вузов, то отличается не только уровень владения языком, но и база знаний после программ обучения иностранному языку бакалавриата в различных учебных заведениях. В некоторых вузах может разительно отличаться количество часов и академических семестров, отведенных на освоение программы «Иностранный язык». Общим является то, что предпочтение отдается техническому переводу с иностранного на родной язык.

Опыт преподавания в техническом вузе показывает, что не зависимо от уровня языка и количества лет обучения, абсолютно все студенты испытывают сложности при формировании фонетических навыков и делают множество фонетических ошибок в устной

коммуникации как в общеупотребительных лексических единицах, так и технических. Принимая во внимание, что современный компетентный подход предполагает подготовку «квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией» [2], необходимо обучать студентов всем видам речевой деятельности и на иностранном языке для того, чтобы будущие специалисты смогли осуществить коммуникацию в сфере своей профессии.

Автор статьи в течение первых двух лет работы в техническом вузе вела записи ошибок в устной речи студентов во время прослушивания таких регулярных заданий, как пересказ основного содержания прочитанной научной статьи или защита презентации по теме своей специальности (более 200 ответов). Анализ и структурирование записей дало возможность выявить распространенные и типичные ошибки студентов технических специальностей, и, более того, привело к созданию «памятки» (a check list) в качестве наглядной опоры. Текущий академический год показал эффективность использования подобной памятки и фокусирования внимания на фонетических особенностях языка. Однако неизбежной трудностью в работе над формированием фонетических навыков магистров будет тот факт, что к этому этапу обучения студенты уже выучили и используют неправильный вариант произношения многих распространенных терминов, а перечисление старого материала занимает больше времени и усилий, чем заучивание и отработка нового.

Ошибки в произношении могут быть незначительными, то есть те, что не мешают общему пониманию смысла, но и серьезными – препятствующие пониманию содержания устного высказывания. Таким образом, обучая говорению, немаловажно формировать фонологическую компетенцию, по которой понимается: знание фонетической организации слов (ударение, ритм, интонация), знание соответствий звуков и букв; умения воспринимать и воспроизводить фонемы и их варианты; способность адекватного звукового и интонационного восприятия и воспроизведения речевых единиц в соответствии с нормой изучаемого иностранного языка [3].

Многие студенты, приходя в вуз после школы, сейчас не владеют транскрипцией и правилами произношения. А поэтому читают слова «по наитию», произнося каждую букву: *structure* [структуре], *function* [функцион], *official* [официал]. Часто такое происходит со словами, где две гласные дают один звук, например, буквы **au** и звук [ɔ]=[o]: *automation*, *author*, *hydraulic*.

Одной из причин ошибок является отрицательная языковая интерференция – влияние родного языка (далее русского) при освоении неродного (далее английского), что выражается в отклонении от его нормы и системы [1]. Звуковая (фонетическая) интерференция происходит, когда студент переносит нормы прочтения слова в родном языке на похожее слово в английском, например: *scientist* [скиентист], *functional* [функционал], *cultural* [культурал], *result* [результ]; при этом еще, сохраняя ударение как в русском языке: *material* [материАл], *product* [продУкт].

| Корневая гласная «u» дает звук [ʌ]=[a] |
|--|
| function-functional |
| culture - cultural |
| industry-industrial |
| structure-structural |
| to construct-construction |
| product – production |
| result |

Знакомыми студентам кажутся слова с латинскими аффиксами, которые ассимилировались и в русском языке, например, такие префиксы *hydro-*, *multi-*, *bio-*, *micro-*, *dio-*, *sub-* обычно произносятся студентами также как и в русском языке (*гидро-*, *био-*, *микро-*,

дио-, суб-). Подобные ошибки не влияют на искажение смысла, но требуют долгого времени для закрепления правильного произношения.

| Слова с латинскими аффиксами | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| <i>hydro-</i> | [aɪ]=[ай] hydro generation |
| <i>multi-</i> | [ʌ]=[а] multi dimension |
| <i>bio-</i> | [aɪ]=[ай] bio logical |
| <i>micro-</i> | [aɪ]=[ай] micro organism |
| <i>dio-</i> | [aɪ]=[ай] dio xide |
| <i>sub-</i> | [ʌ]=[а] sub cultural |

Другой распространенной ошибкой является произношение буквосочетания **ch**. Обычно в английском языке данное буквосочетание произносится как [tʃ], однако в терминах греческого происхождения дает звук [k]: *scheme, mechanic, chemistry, technical, technology, architecture*. В то же время отрицательная фонетическая интерференция может спровоцировать студентов произнести это буквосочетание как [x].

| Слова греческого происхождения с буквосочетанием «ch» - [k] | |
|---|---------------------------------|
| | characteristics |
| | chemistry-chemical |
| | mechanic-mechanical |
| | techniques - technical |
| | technology-technological |
| | architect-architecture |
| | scheme |

В технических текстах много слов, включающих буквосочетание **ge** (*geodesy, geochemical, geology, technogenic*), которое студенты зачастую произносят неверно. По правилам чтения в английском языке согласная **g** в сочетании с гласными **e, i, u** произносится [dʒ]=[дж], и только во всех остальных случаях [g]=[г].

| Согласная «g» в сочетании с гласной «e» дает звук [dʒ]=[дж] | |
|---|------------------------------|
| | geology-geological |
| | geodesy |
| | geography |
| | geochemical |
| | technogenic |
| | generate - generation |

Сложности в произношении вызывают окончания существительных, обозначающих процесс, состояние, понятие, качество, свойство, где четыре буквы *-tion, -cion, -sion* дают всего два звука [ʃn]=[шн]/[zn]=[жн]: *reduction, production, construction, automation, mechanization, dimension, proportion*; или *-ture, -dure, -sure* – звуки [tʃə]=[чэ], [dʒə]=[джэ], [zə]=[жэ], [ʃə]=[шэ]: *mixture, manufacture, procedure, measure, pressure*.

| Существительные с окончаниями <i>-tion, -cion, -sion</i> [ʃn]=[шн] / [zn]=[жн] | Существительные с окончаниями <i>-ture, -dure, -sure</i> [tʃə]=[чэ], [dʒə]=[джэ], [zə]=[жэ], [ʃə]=[шэ] |
|---|---|
| reduction | structure |
| production | mixture |
| automation | manufacture |
| mechanization | architecture |
| dimension | procedure |
| proportion | measure |
| corrosion | pressure |

Студентов могут сбивать с толку разные части речи с похожим написанием. Например, традиционно английские наречия заканчиваются на суффикс -ly [lɪ]=[ли]: *urgently, efficiently*, поэтому видя глаголы, оканчивающиеся на букву у, студенты читают ее как [ɪ]=[и], а не [aɪ]=[ай]: *to supply, to apply, to signify, to imply, to classify*.

| Произношение буквы «у» на конце большинства глаголов [aɪ]=[ай] |
|--|
| to classify |
| to signify |
| to supply |
| to apply |
| to identify |
| to imply |

В некоторых однокоренных словах, выполняющие разные части речи одна и та же гласная может иметь разное произношение, что, конечно, провоцирует на ошибку, например, *to reduce* [ju:]=[йю] – *reduction* [ʌ]=[a], *to introduce* [ju:]=[йю] – *introduction* [ʌ]=[a], *horizon* [aɪ]=[ай]- *horizontal* [ɪ]=[и], *to incline* [aɪ]=[ай] – *inclination* [ɪ]=[и].

Несмотря на то, что словесное ударение в английском языке малоподвижно, и большинство двух- или трехсложных слов имеет ударение на начальный или второй слог (*purity, colliery, latitude*), которое, как правило, сохраняется на том же слоге, если к корневой морфеме прибавляются словообразовательные аффиксы: *nature – natural, to develop-development, to compose-composition*, тем не менее, в научной лексике часто наблюдается смещение ударения: *method-methodology-methodological, technology-technological*, что ведет к неизбежным ошибкам.

Требуется постоянная фокусировка внимания студентов в течение или после каждого устного ответа на совершенные ими типичных ошибок в произношении и последующей их отработки. Даже на таком этапе обучения как магистратура студенты очень положительно реагируют на задание, типа, фонетическая зарядка, включающий повтор единиц хором (choral drill). Целесообразно проводить ее раз в неделю в начале занятия, отрабатывая произношение примеров по различным типам ошибок (разделов памятки). Студентам также предлагается самостоятельно пополнять разделы памятки словами, которые встречаются в течение обучения.

Список литературы:

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 197.
2. Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 07.03.2021).
3. Фролова, И.В. К вопросу о фонетическом тестировании // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы конференции. – СПб: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С. 194-196.
4. Ширяева, Н.Н. Организационно-методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов магистратуры. Дисс...канд. пед.наук. - Нижний Новгород, 2013. – С. 6.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

А.В. Гаврилова, e-mail: gavanna2002@mail.ru
канд. пед. наук, доцент
Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург

А. В. Вязгин, e-mail: paintingtilltheend@gmail.com
Студент,
Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург

SOME PROBLEMS OF TRAINING TECHNICAL STUDENTS IN LISTENING SKILLS

A.V.Gavrilova, e-mail: gavanna2002@mail.ru
Associate Professor
Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Russia

A.V.Viazgin, e-mail: paintingtilltheend@gmail.com
Student
Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Russia

Аннотация. *Аудирование считается одним из ключевых навыков в изучении иностранного языка. Умелое снятие трудностей при обучении аудированию положительно сказывается на ходе обучения. На этапе вузовского обучения обучающая функция аудирования часто замещается контролирующей. В результате процесс развития аудитивных навыков затормаживается. Статья посвящена вопросу достижения максимальной эффективности в обучении аудированию студентов технических вузов.*

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, аудирование, студенты технических ВУЗов, трудности восприятия аудиоматериала, обучающая и контролирующая функции аудирования, мотивация, аудиотекст, межкультурная компетенция.*

Abstract. *Listening is considered as one of the key skills in learning a foreign language. To guide students through the listening-related difficulties smartly is a way to get better results. At the university learning stage, the testing function of listening skills often replaces the training one. Ultimately, the process of building listening skills slows down. The article is devoted to the issue of achieving maximum efficiency in training students of technical universities in listening skills.*

Keywords: *foreign language teaching, listening skills, technical students, difficulties in listening comprehension, teaching and testing functions of listening, motivation, audio materials, intercultural competence.*

Термин “аудирование” относительно молод; понимание иноязычной речи на слух – процесс, все еще подвергающийся тщательному изучению, имеющий свою проблематику. Но на сегодняшний день, кажется, уже нет сомнений в актуальности и важности роли аудирования, особом месте этого навыка в арсенале изучающего иностранный язык. Данный вид речевой деятельности, несмотря на всю его сложность, не должен быть недооценен. Аудированием зачастую пренебрегают при обучении иностранному языку, к примеру, студентов технических ВУЗов в угоду изучению грамматики, лексики и навыку чтения. Очевидно, что сейчас наша жизнь достаточно требовательна к уровню владения

иностранным языком, и без навыка восприятия иноязычной речи на слух решение коммуникативных задач видится практически невозможным [6].

Сам по себе процесс аудирования когнитивно чрезвычайно напряжен, так как содержит в себе сложные процессы анализа и синтеза, индукции и дедукции, сравнения и конкретизации. Конкретизация же трудностей при обучении аудированию необходима в первую очередь для поиска путей их снятия. Преодоление посильных для обучающихся трудностей, при умелом наставничестве со стороны преподавателя, способствует оптимизации процесса изучения иностранного языка, достижению полноты понимания аудиоматериала [3].

Основные трудности, с которыми сталкиваются слушатели в процессе аудирования делятся на две категории: языковые (фонетические, грамматические и лексические) и речевые (недостаточность сформированности межкультурной, социокультурной и социолингвистической компетенций) [4].

Рассмотрим подробнее языковые трудности. В первую очередь, трудности в аудировании возникают из-за причин, связанных с самой аудиозаписью, то есть качеством ее звучания, что очевидно, а также длительностью и скоростью воспроизведения. Как правило, обучающимся, владеющим иностранным языком на начальном и среднем уровнях, крайне проблематично в полной мере воспринять аудиотекст длительностью более трех минут с тем, чтобы, например, успешно выполнить упражнения после прослушивания. Аудиоматериал относительно небольшой длительности, наоборот, способствует лучшему пониманию и снижает так называемую усталость. Скорость речи, которую слушающий не в состоянии контролировать, также осложняет восприятие, наряду с ограниченным числом прослушиваний материала [8].

Во-вторых, такая особенность речи говорящего, как акцент, способна значительно осложнить понимание материала, даже когда все другие аспекты и условия звучащей речи не вызывают серьезных сложностей. Особенности произношения как носителей языка, так и тех, для кого язык не является родным – трудность крайне распространенная. Однако она же уникальным образом готовит изучающих иностранный язык к реальным жизненным коммуникативным ситуациям, где плавная, четкая, привычно знакомая речевая манера собеседника или говорящего крайне маловероятна [5].

В-третьих, препятствием на пути к полноте понимания звучащей иноязычной речи является пресловутый ограниченный словарный запас обучающегося, наряду с пробелами в знаниях грамматических конструкций изучаемого языка. Без всякого сомнения, предлагаемый к аудированию материал различной тематики может содержать множество незнакомых, многозначных, специфических лексических единиц, что способно сильно затруднить понимание такого материала [1]. Соответственно, меры по снятию подобного рода трудностей на этапе до прослушивания могут значительно повысить полноту восприятия аудиотекста. Иными словами, если студент знаком с лексикой аудируемого текста, это способствует повышению его интереса и мотивированности в выполнении задания, что положительно сказывается на формировании навыка восприятия на слух иноязычной речи.

И, наконец, грамматические трудности связаны с наличием в английском языке грамматических структур, которые отсутствуют в родном языке. Различие в таких речевых параметрах как интонация, смысловое ударение и паузация, также осложняет процесс восприятия аудиоинформации.

Следует также отметить, что недостаточно сформированная межкультурная компетенция студентов является основной речевой трудностью при восприятии аудиоматериала. Межкультурная, социолингвистическая и социокультурная компетенции, наряду с иноязычными умениями и навыками, играют важную роль в процессе понимания материала на изучаемом языке. Несомненно, задачей преподавателя является обеспечение необходимыми фоновыми знаниями о той стране, людях, обычаях, культуре, на языке которой предлагается аудиозадание [9].

Обобщая вышеперечисленное, можно сказать, что процесс аудирования, как правило, осложняется четырьмя основными категориями: фактором говорящего, фактором слушающего, фактором текста и фактором стимула [7]. Эти факторы затрудняют процесс аудирования на всех этапах обучения.

Рассмотрим подробнее проблемы обучения аудированию в техническом вузе. Первая проблема – это несовершенство вузовских учебных пособий. Вузовские учебные пособия нацелены, в основном, на освоение лексики по направлению обучения, на чтение текстов и выполнение упражнений к ним. Заданий на аудирование очень мало, или их вовсе нет. Таким образом, возникает разрыв между поаспектными уровнями владения языком – чтение, грамматические и лексические навыки развиваются, а навык аудирования остается на прежнем уровне. При выборе преподавателем уровня аудиоматериала, соответствующего уровню владения лексикой и грамматикой, нарушается принцип посильности предлагаемых заданий на аудирование, т.е. задания сложнее, чем реальный уровень владения аудиокомпетенцией. В результате студенты не справляются с заданием, что отрицательно влияет на мотивацию к дальнейшему изучению языка.

Необходимо обратить внимание и на то, что развитию межкультурной компетенции в вузовских учебниках внимание практически не уделяется [2]. Учебники для общеобразовательных школ в обязательном порядке включают страноведческий материал, а вузовские учебные пособия, в основном, имеют узкую профессиональную направленность. Следовательно, остановка развития межкультурной компетенции в вузе тормозит развитие аудитивной компетенции.

Следующая проблема при обучении аудированию студентов технических вузов заключается в замене обучающей функции на контролирующую. Преподаватели полагают, что у студентов достаточно развит навык аудирования и поэтому проводят его в контролирующем формате. То есть после выполнения заданий к аудиоматериалу преподаватель проверяет правильность ответов, но не разбирает ошибки, не возвращается к аудиоматериалу для повторного прослушивания. Студенты видят сколько ошибок они допустили, но не получают разъяснений почему были допущены ошибки, на что следовало обратить внимание при выполнении задания. Процесса обучения аудированию, как такового, не происходит.

В настоящей работе предлагается вернуть аспекту «аудирование» в техническом вузе обучающую роль. Предлагаем следующие рекомендации для преподавателя при подготовке и проведении аудирования со студентами технических специальностей. Проведенный нами пилотный эксперимент показал, что применение этих рекомендаций помогает студентам преодолеть разрыв между уровнем аудиокомпетенции и уровнем развития других речевых навыков:

1. Выбор аудиоматериала. Тематика аудиотекста должна быть ориентирована на целевую аудиторию, то есть адекватна возрасту, познавательным интересам, профессиональным потребностям студентов. Мотивация к выполнению заданий играет важнейшую роль в формировании навыка понимания иноязычной речи на слух. Из заданий, интересных аудитории, потенциально может быть извлечена максимальная польза в процессе их выполнения. Желательна некая вариативность аудиоматериала; аудиотекстами могут быть аутентичные сюжеты из новостей, фильмов, интервью, диалогов и других источников, не говоря о тематике той специальности, которую осваивают обучающиеся. Возвращаясь к произношению, следует отметить, что крайне полезно и эффективно аудирование речи говорящих на изучаемом языке, но не являющихся носителями этого языка (имеется в виду, например, “индийское”, “корейское” произношение в английском языке), либо носителями с различными региональными акцентами. Такие приемы прекрасно моделируют живые речевые ситуации.

2. Проработка содержательной стороны материала перед прослушиванием. На подготовительном этапе преподавателю необходимо подкрепить учебный материал

необходимой фоновой информацией, комментариями, подсказками, наводящими вопросами исходя из тематики и контекста предлагаемого аудиоматериала.

3. Постановка задачи. Перед обучающимися должна стоять конкретная задача, цель, будь то извлечение определенной информации, формулирование главной или нескольких идей, ответы на вопросы, заполнение пропусков и т.д.

4. Обучающая функция аудирования. После прослушивания аудиотекста и выполнения студентами заданий, спросить их варианты ответов, но не давать правильные ответы. Далее, рекомендуется подробно разбирать допущенные ошибки: выписывать на доску и произносить наиболее сложные слова и словосочетания, читать скрипт аудиотекста, выделять в нем ключевые слова, проследить интонационный рисунок аудиотекста. Разъяснять страноведческие реалии, встретившиеся в аудиотексте. После такой тщательной проработки студенты второй раз прослушивают текст и еще раз выполняют задания, производя самокоррекцию предыдущего результата. Таким образом, аудирование выполняет свою обучающую функцию. Необходимо добавить, что чередование простых и сложных профессионально направленных аудиотекстов, даже для студентов с невысоким уровнем подготовки, является полезным инструментом в формировании навыка аудирования.

5. Обратная связь. Следует упомянуть роль своевременной обратной связи от преподавателя на работу студентов, на правильность их действий, как средства повышения мотивации, средства повышения уровня уверенности в своих умениях и знаниях. Современный преподаватель иностранного языка становится наставником, мотиватором и вдохновителем, который призван помочь обучающимся выработать привычку к самообразованию, самоконтролю, к погружению себя в языковую среду при помощи множества различных инструментов, будь то иноязычная музыка, чаты, подкасты, радио-или телепередачи и т.д.

б. Совершенствование навыка «говорение». Важной частью построения навыка аудирования является приемлемое владение навыком говорения. Эти виды речевой деятельности, как мы знаем, связаны неразрывно. Поэтому преподавателю в рамках обучения студентов технических специальностей следует уделять особое внимание развитию навыка говорения, а также правильному произношению, интонированию и смысловому ударению.

В заключение мы можем сказать, что, видимо, нет идеального метода обучения иностранному языку и, в частности, аудированию. Каждой аудитории необходим свой подход, свой инструментарий, каждый преподаватель сегодня ограничен лишь своей креативностью. И тем не менее, есть некоторые вышеперечисленные базовые тезисы, способные в значительной степени оказать положительный эффект на обучение аудированию студентов технических вузов, а именно: не подменять обучающую функцию аудирования контролирующей функцией, сокращать разрыв в поаспектном владении языком, продолжать развитие межкультурной, социолингвистической и социокультурной компетенций в рамках обучения иностранному языку. Формирование навыка аудирования не должно игнорироваться, каким бы сложным ни был этот процесс. Наша повседневная жизнь течет с беспощадной скоростью, любая коммуникация, в том числе и иноязычная, деловая или повседневная, порой проходит молниеносно, чуть ли не автоматически. И у человека эпохи глобализации и миллисекундных скоростей просто нет выбора, кроме как стремиться соответствовать всем самым высоким современным требованиям.

Список литературы:

1. Дашкина, А.И. Формирование аудитивной компетенции у студентов экономических направлений посредством совместной подготовки транскриптов профессионально ориентированных видео. / А.И. Дашкина, В.М. Яковлева. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019, Т.10, №1, с.87-98.

2. Мухина, А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык. Текст.: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Улан-Удэ., 2009. - 268 с.
3. Попова, Н.В. Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоятельной работы. / Н.В. Попова, А.В. Гаврилова, А.В. Кузьмина, Е.Л. Попова. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2020, Т.25, №185, с.41-53
4. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/584680>
5. Buck, G. Assessing Listening / New York: Cambridge University Press. 2001. - 274 p.
6. Hamouda, A. An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom / International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, №.2. 2013 - pp. 113-115.
7. Teng, H. C. An Investigation of EFL Listening Difficulties for Taiwanese College Students / Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching / Fourth Pan-Asian Conference – Taipei: Crane. 2002. - pp. 526-533.
8. Underwood, M. Teaching Listening / Longman Handbooks for Language Teachers. 1989. - 117 p.
9. Walker, N. Listening: the Most Difficult Skill to Teach / Encuentro Journal, no.23. 2014. – pp. 167-175.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Н.В. Гвозданная, e-mail: gvozdannaya@yandex.ru

старший преподаватель

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

N.V. Gvozdannaya, e-mail: gvozdannaya@yandex.ru

Senior Lecturer

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются различия в подходах к изучению иностранных языков в китайской и российской образовательных традициях. Вследствие того, что методика обучения иностранному языку в Китайской Народной Республике значительно отличается от методик, применяемых в российских вузах, изучение иностранного языка в высших учебных заведениях России вызывает определенные сложности для студентов из Китая. При обучении китайских студентов необходимо корректировать методику преподавания иностранного языка с учетом национального менталитета студентов.

Ключевые слова: образовательная традиция, китайские студенты, иностранный язык, коммуникативная способность

Abstract. The article examines different approaches to the teaching of foreign languages in the Chinese and Russian educational traditions. Due to the fact that the methodology of teaching a foreign language in the People's Republic of China differs significantly from the methods used in Russian universities, the study of a foreign language in higher educational institutions of Russia causes certain difficulties for students from China. When teaching Chinese students, it is necessary to adjust the methodology of teaching a foreign language, taking into account the national mentality of students.

Keywords: educational tradition, Chinese students, foreign language, communication ability

Образование неразрывно связано с формированием ума человека, его характера и ценностных установок. Образование помогает приобрести знания, умения и опыт, необходимые для любого вида человеческой деятельности. С развитием глобализации процесс интеграции знаний и умений уже не одного индивида, но социума ведет к появлению новых знаний, что оказывает огромное влияние на человеческое развитие в целом. Сегодня активно формируется новое мировое пространство высшего образования, в котором успешно объединяются различные образовательные системы, что позволяет разрабатывать новые методики преподавания различных дисциплин с учетом разных образовательных моделей и национальных менталитетов.

Согласно проведенному исследованию НИУ ВШЭ в 2019 году Россия заняла второе место в мире по доле иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [4], а к концу 2019 года в российских вузах обучалось более 40 тысяч студентов из Китайской Народной Республики [1]. Такая ситуация ведет к необходимости разработки особой методологии преподавания иностранного языка, учитывающей этнокультурные особенности студентов и разные образовательные традиции.

Целью обучения иностранному языку является формирование у студентов качественной речевой компетенции, т.е. формированию способности не просто общаться на другом языке, а способности осуществлять профессиональную коммуникацию, подразумевающую под собой диалог на профессиональные темы.

Исследователи отмечают, что современные образовательные традиции Китайской Народной Республики до сих пор строятся на принципах конфуцианства и методах древнекитайской образовательной традиции. В частности, в древнем Китае для получения определенной государственной должности, а, следовательно, и более высокого социального статуса, необходимо было сдать квалификационный экзамен, продемонстрировав свои знания в определенной области. Процесс подготовки к такому экзамену базировался на запоминании и воспроизведении большого числа работ древних китайских ученых и философов. Сегодня древняя традиция проявляется в том, что в Китае обучение иностранному языку, в основном, ориентировано на чтение, перевод и заучивание текстов-образцов, включая языковые конструкции и ситуативные диалоги.

В российских вузах обучение иностранному языку ориентировано, в первую очередь, на формирование речи и способность использовать язык практически, т.е. на такие аспекты как говорение и аудирование. Такая разница в образовательных традициях ведет к тому, что студенты из Китая, изучая иностранный язык в российских учебных заведениях не могут составлять монологи, выражать свое мнение о прочитанном, не узнают грамматических и лексических конструкций, если они используются в других формах [2].

При разработке методики преподавания иностранного языка следует учитывать также и то, что студенты из КНР не обладают достаточно высоким уровнем владения как русским языком, так и иностранным, в частности, английским, не смотря на тот факт, что большинство из них учили последний в школах.

Планируя занятие по английскому языку с китайскими студентами, необходимо выбирать, а при необходимости и корректировать, информативную направленность текста. Как отмечают Н.Ю. Филимонова и Е.С. Романюк, национальный характер студентов из КНР, их менталитет, мировосприятие и, во многом, поведение обусловлены ощущением себя представителями великой нации с одной из древнейших культур мира [6]. Поэтому, тексты, описывающие экономические, политические, торговые, культурные взаимоотношения Китая с другими государствами, воспринимаются студентами с большим интересом, чем тексты, посвященные проблематике Европейского союза или внутренним проблемам США. Интерес к проблеме помогает лучше понять прочитанное, оценить информацию, сформулировать свою точку зрения на предлагаемый вопрос для обсуждения.

Аудирование как способ введения нового материала весьма активно применяется на занятиях по иностранному языку в российских вузах. Однако, как уже отмечалось, в учебных заведениях Китая таким формам речевой деятельности как аудирование и говорение практически не уделяется внимания. Поэтому восприятие на слух нового фонетического, лексического и грамматического материала представляет значительную сложность для китайских студентов. Учебное аудирование может использоваться как один из способов отработки фонетических навыков, а также как способ закрепления новой лексики, употребляемой в различных ситуативных контекстах.

Следует принимать во внимание и еще один важный аспект китайского национального менталитета. Следуя конфуцианским традициям, одной из которых является «сохранение лица» [3], студенты, даже испытывая значительные трудности в освоении нового материала, никогда не отвечают отрицательно на вопрос преподавателя понятен ли им материал, т.к. признаться в том, что возникла проблема в понимании, значит «потерять лицо». Поэтому, работая с представителями КНР, необходимо с помощью косвенных вопросов убедиться в правильном понимании изучаемого материала. [5].

В целом, следует отметить, что студенты из Китая, обучающиеся в российских вузах, весьма упорны в освоении нового языкового материала, дисциплинированны и обладают огромной работоспособностью. Эти качества позволяют им успешно преодолевать все трудности, возникающие при изучении иностранных языков.

Список литературы:

1. Антонов, И. Названы условия возвращения китайских студентов в Россию и российских в КНР // Парламентская газета. 23.06.2020 URL: <https://www.pnp.ru/social/nazvany-usloviya-vozvrashheniya-kitayskikh-studentov-v-rossiyu-i-rossiyskikh-v-knr.html> (дата обращения 20.01.2021).
2. Баранова, И.И. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации / И.И. Баранова, К.М. Чуваева. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 1. С. 67-73.
3. Владимирова, Т.Е. Этика «лица» как доминанта китайского стиля общения // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2006. № 102. С. 69–75.
4. Мобильность студентов и экспорт образования во время пандемии: вызовы и прогнозы / Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире // Отраслевые сюжеты. 2020. № 4. С. 89-95.
5. Сунь Сяопэн Основные проблемы социокультурной адаптации студентов из Китайской Народной Республики в условиях российской системы высшего образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 1(15). С. 153-162.
6. Филимонова, Н.Ю. Китайские студенты в вузах России / Н.Ю. Филимонова, Е.С. Романюк // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 76-81.

РАЗВИТИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю.В. Гоман, email: juliagoman@mail.ru

канд. пед. наук, доцент

Санкт-Петербургский горный университет, Россия, г. Санкт-Петербург

DEVELOPING CROSS-PROFESSIONAL SKILLS TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES AT CLASSES OF THE FOREIGN LANGUAGE

Iu.V. Goman, email: juliagoman@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

St. Petersburg Mining University, Russia, St. Petersburg

Аннотация. Цель статьи – поделиться опытом развития надпрофессиональных, или другими словами, «мягких» умений, в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе. Методы исследования предполагают экспериментальное обучение и анализ кейсов. Были получены следующие результаты исследования: развитие надпрофессиональных умений может обеспечить дополнительную мотивацию в изучении иностранных языков в техническом вузе. Введение вышеупомянутой темы в программу обучения может стать стимулом для развития интереса студентов к исследовательской деятельности по тематике «мягких» умений и их роли в карьере будущих инженеров.

Ключевые слова: надпрофессиональные умения, «мягкие» умения, эмоциональный интеллект, креативность, иностранный язык

Abstract. The aim of the article is to share experience of developing cross-professional, in other words, 'soft' skills, while teaching foreign language at the technical university. Methods of research include experimental teaching and case studies. Outcomes of research are the following: developing cross-professional skills can be an additional motivator in learning of a foreign language at the technical university; developing such skills can lead to research done by students in the topic of cross-professional skills and their application in the career of would-be engineers.

Key words: cross-professional skills, soft skills, emotional intelligence, creativity, foreign language.

The aim of university education is not only to provide students specialty-related skills but also obtain knowledge in environmental sphere, emotional intelligence and creativity as well as the connections of such additional skills [4, 5, 7, 8].

Significance of cross-professional, or 'soft', skills for career of would-be specialists is beyond dispute. By cross professional skills we mean 'desirable qualities for certain form of employment that do not depend on acquired knowledge' [3]. Specialists in management enumerate examples of such skills: communicative, leadership, team and other social-psychological skills [6]. In the *Atlas of Emerging jobs* such cross-professional skills are mentioned:

‘- ability to work with teams, groups and individuals;

- multilingual and multicultural abilities (fluent English and knowledge of a second foreign language, understanding of the national and cultural context of partner countries, and understanding of job specifics in foreign industries) [2].

Work with teams, groups, individuals needs emotional intelligence. The article will describe experience of developing emotional intelligence, leadership skills, and creativity to would-be engineers at classes of foreign language.

The first skill taught was emotional intelligence. It comprises four main constituents such as ability to understand own emotions, ability to manage them, ability to understand emotions of other people, ability to manage them, creativity [1]. The first constituent, ability to understand self-

emotions, presupposes finding an exact word for identifying emotion. At classes of foreign language we can develop it studying the topic ‘*Character*’ in the following exercise:

‘What do you feel when you stand in the long queue at university canteen, several minutes are left before the class starts, you have no time to have meal. Describe your emotion.’

One more exercise aims at classifying basic emotions such as joy, sorrow, anger. Students get vocabulary for describing emotions and are asked to describe the least and most intensive state of basic emotions.

The skill of creativity means the use of emotions to perform creative activity. This skill can be practiced in the following exercise, the aim of which is to describe a new emotion while perceiving a work of art:

‘Attend the exhibition of an avant-garde artist whose artworks you have not been acquainted with before. Choose the picture, describe it. Describe the emotions you experience while looking at it’.

Learning of the topic of emotional intelligence and its constituents motivated two students to write articles entitled ‘Development of emotional intelligence as a condition of students’ successful study activity’ which was presented at the conference for young researchers at St. Petersburg Polytechnic University. The next two articles entitled ‘Developing of creativity to future engineers while studying the artwork of Salvador Dali’ and ‘Study of Dali’s artworks in real and digital education’ were preceded by participation in research competition of students having high level of English language knowledge where the author of the articles took the first place.

One more example of successful realization of creativity skill was the article ‘Forming aesthetic perception of avant-garde architecture to senior school students’. It was also preceded by participation in the research competition and taking the first place with the presentation on the topic of avant-garde architecture.

The second soft skill under consideration is leadership. There are six styles that students study at classes of foreign language: coercive, democratic, pacesetting, coaching, authoritative, affiliative. They are given three texts with information about two styles in each text. The task can be formulated in the following way:

‘Read the information about the pacesetting and the coaching styles (the coercive and the authoritative styles; the affiliative and the democratic styles). Make up sentences showing four differences of these styles.’

The aim of the exercise is to analyze information and practice linking devices in writing.

The next exercise helps to figure out the idea of every style in a better way.

‘Read the information about leadership styles. Match the motto and the style.’

| Style | Motto |
|---------------------------|-------------------------|
| 1.The coercive style | a.’Try this’ |
| 2.The authoritative style | b.’What do you think?’ |
| 3.The affiliative style | c.’Do what I tell you.’ |
| 4.The coaching style | d.’People come first.’ |
| 5.The pacesetting style | e.’Do as I do now.’ |
| 6. The democratic style. | f.’Come with me.’ |

Learning of the topic of leadership at classes of English language motivated one student to write an article entitled ‘Developing leadership potential to students of technical universities at classes of foreign language’, for which he got the 1st place in competition of young researchers.

To sum up, introducing additional skills in the program of foreign language teaching at technical university motivates students’ learning as well as incentivizes their research activity.

Список литературы:

1. Alyoshina, A. Emotional intelligence. / A. Alyoshina, S. Shabanov. Москва: Mann, Ivanov and Ferber. - 425 p.
2. Atlas of Emerging jobs. Moscow: Skolkovo, 2015. - 288 p.

3. The Collins English Dictionary. Electronic resource *www.dictionary.com* (accessed 26.03.2021).
4. Goman, I.V. Techniques of developing the skills of emotional intelligence to students of technical universities. // News of Arts Faculty of St. Petersburg University of Telecommunications named after professor M. A. Bonch-Bruевич. № 11. - pp.25-29.
5. Lenkovets, O.M. Housing renovation in Russia and engineering and environmental aspects of renovation programs. // Journal of Advanced research in dynamical and control systems. № 12, Vol. 4, 2020. - pp. 1060-1068.
6. Shipilov, V. List of soft skills and ways of their development. Electronic resource https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (accessed 26.03.2021)
7. Spiridonova, V.A. On How Students of Humanitarian and Engineering Specialties Perceive Their Educational and Professional Activities. / V.A. Spiridonova, S.V. Krainyukov S.V. // Psycho-Semantic Analysis. / Ed. Anikin J., S. St. Petersburg: St. Petersburg Polytechnic University, V. 131, 2020. pp. 856 - 863.
8. Vakhnin, N.A. Valueology-driven educational service in technical university student's physical education to facilitate professional training and individual creativity building process. / N.A. Vakhnin, E.G. Vakhnina. // Theory and practice of physical training № 5, 2017. P. 15-16.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ
ТЕМЫ «ГЛАГОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»**

Е.А. Евтухова, e-mail: lenaeva63@mail.ru

старший преподаватель

Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново

А. А Абызов, e-mail: axxel68@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново

**METHODOLOGICAL DIFFICULTIES OF FOREIGN STUDENTS LEARNING OF THE
TOPIC VERB GOVERNMENT**

Y.A. Evtukhova, e-mail: lenaeva63@mail.ru

Senior Lecturer

Ivanovo State Polytechnical University, Russia, Ivanovo

A.A.Abyzov, e-mail: axxel68@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Ivanovo State Polytechnical University, Russia, Ivanovo

***Аннотация.** В статье рассматриваются грамматические трудности усвоения иностранными учащимися темы «Глагольное управление» на занятиях по русскому языку как иностранному. Даются методические рекомендации в сопоставлении с русским и французским языками.*

***Ключевые слова:** морфологическое изменение, управляемое слово, структурная ошибка, словоформа.*

***Abstract.** The article focuses on the grammatical difficulties of foreign students' learning of the topic "Verb government" at the lessons of Russian as a foreign language. Methodological recommendations are given as compared with both Russian and French languages.*

***Keywords:** morphological change, governing word, structural error, word form.*

Целью данной статьи является рассмотрение непростых случаев синтаксиса, а именно, глагольного управления в русском языке, представляющего особые трудности в усвоении русского языка иностранными учащимися. Известно, что при сочетании слов в предложении всякий язык использует определенные средства грамматической связи. Для правильного владения языком (не только иностранным, но и родным в том числе), знание средств грамматических (синтаксических) связей столь же необходимо, сколь и умение правильно употреблять грамматические формы. В каждом языке имеются свои закономерности связи глагола с существительным в функции-дополнения или обстоятельства, иными словами глагольного управления.

Так, в русском языке эти связи могут выражаться двумя способами:

- морфологическим изменением имени (прямым дополнением): *Пётр читает книгу. Ольга интересуется живописью. Они занимаются математикой;*
- морфологическим изменением имени и предлогом (косвенным предложным дополнением): *Пётр идёт на почту. Ольга участвует в спортивном соревновании. Они готовятся к семинару.*

Управляемое слово в русском языке может обозначать: прямой объект (*читать книгу* – прямое дополнение); объект, к которому действие или свойство имеет лишь час-

тичное касательство (*интересоваться живописью, готовиться к семинару – косвенное дополнение*). Оно может выражать обстоятельственные значения (*прийти в час, работать в школе, краснеть от стыда, читать с интересом*); может иметь восполняющее значение – управляемое слово появляется при словах, недостаточно информативных и поэтому требующих восполнения (*приняться за дело, нуждаться в помощи, казаться добрым*). Кроме того, управляемое слово может быть предопределено словообразовательной структурой управляющего слова и дополняет значение его приставки (*отказаться от приглашения, приблизиться к дому, вмешаться в разговор*).

Глагольный минимум начального этапа включает в себя все значения управляемых слов. Особенно широко представлены на начальном этапе глаголы, требующие винительного падежа, а также глаголы, требующие после себя косвенных падежей с предлогом и без предлога. Менее широко даются глаголы с управляемыми словами восполняющего значения и приставочные глаголы, управляемое слово при которых дополняет значение его приставки. Однако можно сказать, что в совокупности глагольный минимум начального этапа обучения отражает все особенности характера глагольного управления русского языка, правда, на ограниченном лексическом материале.

Оговоримся, что в наши задачи не входит рассмотрение таких глагольных сочетаний, в которых управляемое слово выражает обстоятельственное значение, несмотря на то, что знание правил сочетаемости глаголов с обстоятельными словами очень значимо (особенно на начальном этапе в основном пространственными и временными). Дело в том, что функция и способ выражения управляемых слов в обстоятельном значении не предопределены категориальными свойствами управляющего слова (ср.: *приехать в 1986 году, в воскресенье, победу, перед обедом, до обеда, после уроков, год назад, через год, во время каникул* и т. д.; *работать с интересом, без удовольствия; стоять у окна, за столом, под деревом, за домом, недалеко от дома* и т. д.). Усвоение обстоятельных значений в практике преподавания русского языка иностранцам решается на уровне структурных моделей путем использования речевых образцов с уточнением лексических единиц, способных наполнить обстоятельный член структуры.

Сложнее обстоит дело при обучении построению предложений с глаголами, которые полностью подчиняют себе падежные формы имен существительных. Сложность возрастает также в связи с тем, что в различных языках словосочетания в таких предложениях строятся по-разному. При этом необходимо принимать во внимание следующее соображение: в русском языке глаголы делятся на переходные и непереходные, дополнение может быть прямым или косвенным; переходные и непереходные глаголы могут по-разному употребляться как в русском языке, так и родном языке обучающихся – все это может привести к ошибкам в речи последних.

Значительными оказываются при этом, например, расхождения в характере управления во французском и русском языках: если во французском языке один и тот же глагол может нередко использоваться как в переходной, так и непереходной конструкции, то в русском языке возможность такого использования глаголов ограничена. Это приводит к тому, что одному и тому же французскому глаголу в переходных и непереходных конструкциях могут соответствовать два разных русских глагола при сохранении общего значения французского. Приведем несколько примеров.

1. Значение непереходности выражается в русском языке частицей *-ся*:

переходный непереходный

avancer продвигать продвигаться

changer изменять изменяться

commencer начинать начинаться

casser ломать ломаться

При функционировании этих глаголов в речи учащихся наблюдаются ошибки (опущение *-ся* для непереходных глаголов – *Урок начинает в час*).

2. Значение переходности выражается в русском языке глагольными префиксами:

| непереходный | переходный |
|---------------------|--------------|
| travailler работать | обрабатывать |
| penser думать | обдумывать |
| peser весить | взвешивать |

Употребление одного русского глагола вместо другого приводит к структурным ошибкам (*Он работает землю*).

3. Значение переходности/непереходности выражается разными корневыми морфемами.

| непереходный | переходный |
|-----------------------|------------|
| brûler гореть | жечь |
| guérir выздоравливать | лечить |

Неправильный выбор глагола может привести к смысловому искажению высказывания (*Врач выздоровел меня*).

По наблюдениям В. Г. Гака [1, с. 130-132], относительная численность непереходных глаголов в русском языке выше, чем во французском. Многие употребительные французские переходные глаголы в качестве первых эквивалентов имеют в русском языке непереходные глаголы, иногда с предлогами:

vouloir gch. (что-л.) – *желать* чего-л.

obtenir gch. (что-л.) – *достичь* чего-л.

menacer gn. (кого-л.) – *угрожать* кому-л.

suivre gch. (что-л.) – *следовать* за чем-л.

Глаголы данной группы порождают ошибки в форме дополнений, следующих за этими глаголами: *достичь вершину, желать товарищу успех, угрожать врага, нападать врага* и т. д.

Из приведенных примеров можно сделать вывод о потенциальных трудностях, возникающих при их усвоении прежде всего иностранными обучающимися. При отсутствии должного внимания к данной проблеме возникают типичные ошибки – разные у обучающихся-носителей разных языков и культур. Наиболее наглядными они станут при оформлении дополнения. В качестве методического приема стоит посоветовать во время семантизации новой глагольной лексики устанавливать связи рассматриваемого глагола и одновременно подвергать тренировке особенно те лексемы, у которых связь с именами-дополнениями иная по сравнению с русским языком. Далее, при освоении каждого нового глагола следует выяснить, знают ли учащиеся, какой вопрос следует за глаголом. Такой опрос даст возможность преподавателю, даже не владеющему родным языком иностранных учащихся, установить сходство или различие в характере глагольного управления и сделать для себя важный вывод о необходимости более длительной проработки глагола, управление которого осуществляется иначе, чем в русском языке, как в момент его первого предъявления, так и в последующем. При этом следует постоянно возвращаться к «трудным» глаголам, порождающим ошибки.

Последовательность подачи глагольного минимума начального этапа такова, что глаголы, требующие, например, предложного падежа (*заботиться* о ком? о чём?; *мечтать* о ком? о чём?), не могут быть включены ни в активный, ни в пассивный словарь обучающихся до их знакомства со структурной моделью, включающей предложный падеж, обозначающий объект мысли, речи, и его вопросительной формой: о ком? о чём? Не стоит семантизировать такие глагольные формы, как *интересоваться, гордиться*, если обучающиеся не знакомы с формами творительного падежа и вопросами к дополнениям, которые следуют за этим глаголом (кем? чем?).

Чтобы избежать ошибочного переноса глагольного управления из родного языка в русский при предъявлении нового глагола следует проводить коррекцию управления и делать соответствующие записи:

интересоваться кем? ч е м? + тв. п. участвовать в ч ё м? + предл. п. лечить кого? ч т о? + вин. п. завидовать кому? ч е м у? + дат. п. готовиться к ч е м у? + дат. п бояться кого? чего? + род. п.

Указание на падеж следующего за глаголом дополнения можно считать необязательным, так как само вопросительное слово – достаточный ориентир для обозначения формы зависимого слова. Отсутствие вопроса является показателем того, что данный глагол не может иметь при себе ни прямого, ни косвенного дополнения.

Следует обратить внимание на случаи двойного управления, когда глагол одновременно распространяется двумя или более различными зависимыми словоформами:

послать что? кому? (посылку другу) рассказывать что? кому? о чём? (товарищу о фильме);

помочь кому? чем? (другу советом) отказать кому? в чём? (другу в просьбе) нравиться кому? чем? (нам своим поведением).

При предъявлении глаголов с двойным управлением, как полагает В.И. Остапенко, следует учитывать этап обучения, уровень языковой подготовки учащихся, употребительность словосочетания в современном русском языке, потребности речевой практики. Из приведенных примеров только первое и второе словосочетания могут вводиться на раннем этапе обучения. Глагол *нравиться* при первичном знакомстве с ним может быть дан только с одним управлением – *нравиться кому?*, так как на этом этапе обучения в лексическом запасе учащихся не найдется распространителей второго компонента словосочетания *нравиться чем?* По этим же соображениям глагол *помогать* будет также употребляться обучающимися с одним дополнением *помогать кому?* и «обрастет» вторым на более поздней стадии обучения [2, с.137. В принципе глаголы с двойным управлением включаются в лексический минимум на той стадии обучения, когда языковые возможности учащихся позволяют наполнить оба зависимых члена словосочетания достаточным количеством словоформ. Например, из перечисленных глаголов глагол *критиковать* войдет в лексический запас учащихся на довольно поздней стадии изучения языка, когда обучаемые уже будут в состоянии овладеть практически двойным управлением этого глагола.

Некоторые русские глаголы обладают свойством сочетаться с инфинитивом другого глагола. Для правильного построения предложения с такими глаголами в словарях учащихся следует делать соответствующие записи:

привыкать — привыкнуть к кому? к ч е м у? + инф.

нравиться — понравиться к о м у? + инф.

Глагольные словосочетания могут быть усложнены целыми предложениями: *Заключаться в том, что... Требовать того, чтобы... Верить в то, что...*

Итак, глаголов, обладающих такими возможностями, в лексическом минимуме начального этапа немного, однако познакомить учащихся с построением сложных предложений с соотносительным словом *то* в главном предложении хотя бы для пассивного владения нужно, так как при переходе к научному стилю учащиеся с такими конструкциями обязательно встретятся.

Список литературы:

1. Гак, В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. - М.: Русский язык,1975. - 278 с.
2. Остапенко, В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. - М.: Русский язык,1987. - 144с.

НИРС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РКИ

Н.Е. Кожухова, e-mail: belrus@bsmu.by
канд. филол. наук, доцент

Т.Н. Мельникова,
канд. филол. наук, доцент

Е.С. Качан,
Преподаватель
Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь,
г. Минск

RESEARCH WORK OF STUDENTS AS ONE OF THE FORMS OF OPTIMIZATION OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PROCESS

N.E. Kozhukhova, e-mail: belrus@bsmu.by
Candidate of Philological Sciences

T.N. Melnikova,
Candidate of Philological Sciences

E.S. Kachan,
Teacher
Belarusian State Medical University Belarus, Minsk

Аннотация. В работе анализируется состояние НИРС на кафедре белорусского и русского языков за последние 5 лет. Внимание уделяется межкультурному компоненту, который изменяет у иностранных учащихся восприятие роли родного языка и родной культуры в рамках РКИ; роли русского языка как глобального языка в получении образования. В работе анализируются все составляющие НИРС кафедры белорусского и русского языков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвострановедение, полифония культур, социокультурная составляющая РКИ, межкультурное образование, межкультурный диалог.

Abstract. The paper analyzes the state of research in the department of Belarusian and Russian languages over the past 5 years. Particular attention is paid to the intercultural component, which has changed the perception of the role of the native language and native culture in the framework of the RCT among foreign students; the role of the Russian language as a global language in education. The paper analyzes all the components of the NIRS format.

Keywords: intercultural communication, linguistic and regional studies, polyphony of cultures, sociocultural component of RCTs, intercultural education, intercultural dialogue.

Учет межкультурного компонента в рамках НИРС становится особенно актуальным в последнее время, так как изменяет у студентов восприятие роли родного языка и родной культуры, сопоставление своей культуры в контексте других культур. Принятие иностранными учащимися одних стран культур других стран – неотъемлемый аспект межкультурной коммуникации, оптимизирующий весь процесс изучения иностранного языка.

За последние пять лет количество иностранных учащихся, желающих участвовать в международных и республиканских проектах, международных и республиканских конференциях, а также международных и республиканских олимпиадах, чтениях, возросло.

Изменяется основное направление работы со студентами – от упора на коммуникативный аспект через лингвострановедческую, культурологическую и социокультурную составляющие РКИ до усиления роли профессионально ориентированного аспекта обучения РКИ. Многочисленные формы НИРС, например, круглые столы, творческие проекты, интеллектуальные квесты и др., развивают у студентов: а) умение воспринимать факты культуры одной страны, активно их интерпретировать и давать оценку; б) умение сравнивать культуры; в) умение активно действовать в межкультурной ситуации с реализацией своего коммуникативного намерения. Разнообразные формы НИРС, используемые на кафедре белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, вносят вклад в систему межкультурного образования иностранных учащихся: готовят к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, совершенствуют методы межкультурного образования, в центре которых стоит процесс межкультурного диалога и модели поведения в межкультурных ситуациях общения.

Совершенствуется проведение мини-конференций в рамках каждого национального землячества. Примером такой мини-конференции, охватывающей социокультурный и лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка может служить китайско-белорусский проект, посвященный литературной деятельности белорусского писателя Якуба Коласа и китайского писателя Лу Синя. Проект объединил китайских студентов, аспирантов и магистрантов Белорусского государственного медицинского университета, Белорусского государственного университета, Белорусского государственного экономического университета, Белорусской государственной академии связи, Белорусской государственной академии музыки. Участниками мини-конференции были студенты из Китая, Ирана, Туркменистана и Республики Беларусь. Значение такого мероприятия трудно переоценить, так как оно усиливает роль национально-культурной компетенции иностранных учащихся, формирует культуроведческую компетенцию студентов-нефилологов, выполняет функцию диалога при знакомстве с культурой страны изучаемого языка, а также выполняет функцию международного и историко-культурного диалога, усиливает лингвострановедческий потенциал иностранных учащихся. Такие проекты учитывают национально-культурные особенности иностранных студентов, при этом национальные стереотипы родной культуры выступают речевыми стимуляторами в изучении РКИ.

Несколько изменяется формат Международных олимпиад: он начинает связываться с участием медицинских вузов России и Беларуси в заочных олимпиадах и олимпиадах в режиме онлайн. Как заочные проходили международные олимпиады по иностранным языкам для медицинских вузов «Медицина и языки: на перекрестке культур (МИК)», проводимые при содействии ассоциации «Совет ректоров медицинских и фармацевтических вузов России». Координатором олимпиады выступала кафедра белорусского и русского языков БГМУ и кафедра русского языка Воронежского государственного медицинского университета. Например, тема первой олимпиады – письменное задание по высказыванию французского журналиста и писателя Виктора Шербюлье «Самый чудесный врач – природа, хотя бы потому, что излечивает три четверти всех болезней и никогда не отзывается дурно о своих коллегах». Цель такого формата общения иностранных учащихся медицинских вузов Российской Федерации и Республики Беларусь – популяризация изучения иностранных языков среди студентов медицинских вузов в ближнем и дальнем зарубежье и актуализация значимости РКИ на всех ступенях профессионального медицинского образования. Или, к примеру, международная онлайн-олимпиада «Живая планета», посвященная году экологии и проводившаяся среди студентов-иностранцев нелингвистических специальностей. Основными задачами онлайн-олимпиады являлась популяризация и повышение интереса к изучению русского языка, истории и культуры России, контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку у иностранных студентов, побуждение учащихся к творческому использованию изученного на занятиях учебного материала в рамках тем «Врачи в решении экологических проблем», «Мир заповедной природы».

Руководство кафедры взяло на себя инициативу проведения Международной студенческой научно-практической онлайн-конференции «Мир глазами молодых» (в режиме студенческих онлайн-чтений) совместно с Курским государственным медицинским университетом. Цель – обмен культурологической информацией в рамках взаимодействия языков и культур в полиязычном мире, изучение традиций и обычаев народов разных стран. Данное мероприятие показывает, что русский язык – это язык богатой культуры, а также глобальный язык, на котором важно получать образование, что этот язык нужен и для будущей работы, так как дает возможность развивать умственные способности, читать русскую литературу, свободно общаться с русскоязычной аудиторией в интернете.

С развитием НИРС на современном этапе связана и организация новой формы научного общения с иностранными учащимися – формата Телемостов. Например, телемост «Беларусь-Иран-Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного», организаторами которого явились Белорусский государственный медицинский университет и Тегеранский государственный университет, Департамент инновационных и лингвистических проектов «МКР-Медиа» и Курский государственный медицинский университет, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина и представительство Россотрудничества в Республике Беларусь. Проблемные поля телемостов для иностранных и белорусских учащихся охватывают такие направления, как адаптация иностранных студентов в стране изучаемого языка, Беларусь и Россия глазами иностранных студентов, русский язык в жизни иностранного учащегося и, наконец, знакомство с художественным наследием русской литературы как одним из путей мотивации в изучении РКИ в рамках культурологического направления (например, вектор исследований «А.С. Пушкин – Омар Хайям»).

Одна из новых форм работы НИРС – анкетирование и написание мини-сочинений в рамках данного проблемного поля телемоста с последующим изданием интернет-сборника студенческих работ. Последнее иллюстрирует, насколько иностранный учащийся может адаптироваться к культуре другой страны (в данном случае, к культуре Республики Беларусь) и успешно учиться в ней. Анкетирование предполагает знание имен белорусских и русских писателей, поэтов, белорусских и русских ученых-медиков, знание товаров с маркой «Сделано в Беларуси», знание истории Республики Беларусь, знакомство с белорусским телевидением, экономическими и политическими реалиями Республики Беларусь. В данный момент анкетирование иностранных учащихся нашло широкое применение в работе НИРС.

В последние годы расширилось проблемное поле тем, в рамках которых пишутся доклады: традиции национальной культуры и патриотизм, образ национального героя в истории, язык и культура, актуальные проблемы современного языка и культуры речи, социокультурный и военно-исторический дискурс в мировом контексте, образование и наука в современных условиях, язык и межкультурная коммуникация, полифония культур народов мира, медицина в контексте культуры, моральные принципы и исторические модели биомедицинской этики, Франциск Скорина и его роль в мировой культуре, русская поэзия глазами иностранного читателя, белорусская поэзия глазами иностранного читателя, деонтология, этика и закон в медицине, социокультурная динамика медицины, медицина в русской живописи, медицина в русской литературе, традиции русской медицинской культуры, врач Востока и врач Запада, медицинские феномены в гуманитарном ключе, мемуарные источники, отражающие персональный опыт самоосмысления деятельности, связанной с медициной (Н.И. Пирогов, В.В. Вересаев, М.А. Булгаков, Н.М. Амосов), медицинское знание как фактор культурогенеза, концепт здоровья в русской языковой традиции, культура как терапия, релаксация и восстановление организма.

Совершенно новым за последние три года работы НИРС стал формат сотрудничества с Военной академией Республики Беларусь. Студенты-иностранцы на протяжении 2016–2019 гг. принимают участие в республиканской научно-практической конференции курсантов и студентов «Поклонимся великим тем годам...» Проблемное поле включает военно-историческую тематику в лингвокультурологическом аспекте и социо-

лингвокультурологическую проблематику: героическое прошлое (факты, события, люди); наука и техника в мирных целях (прошлое и настоящее); уроки истории в жизни народа (молодежь в борьбе за мир); памятники всемирного наследия как объекты лингвокультурологии; страны и континенты (межкультурные связи на современном этапе); толерантность и этнические стереотипы в современном мире; универсальное в культуре и литературе. В данной конференции участвуют на постоянной основе студенты из Ирана, Туркменистана, Израиля, Украины, Ливана, Таджикистана, Беларуси.

На кафедре усиливается сотрудничество с кафедрами РКИ вузов Республики Беларусь, расширяются связи НИРС с Курским медицинским университетом (Россия), Тегеранским университетом (Иран), Воронежским медицинским университетом (Россия), Харьковским государственным университетом авиации и космоса (Украина).

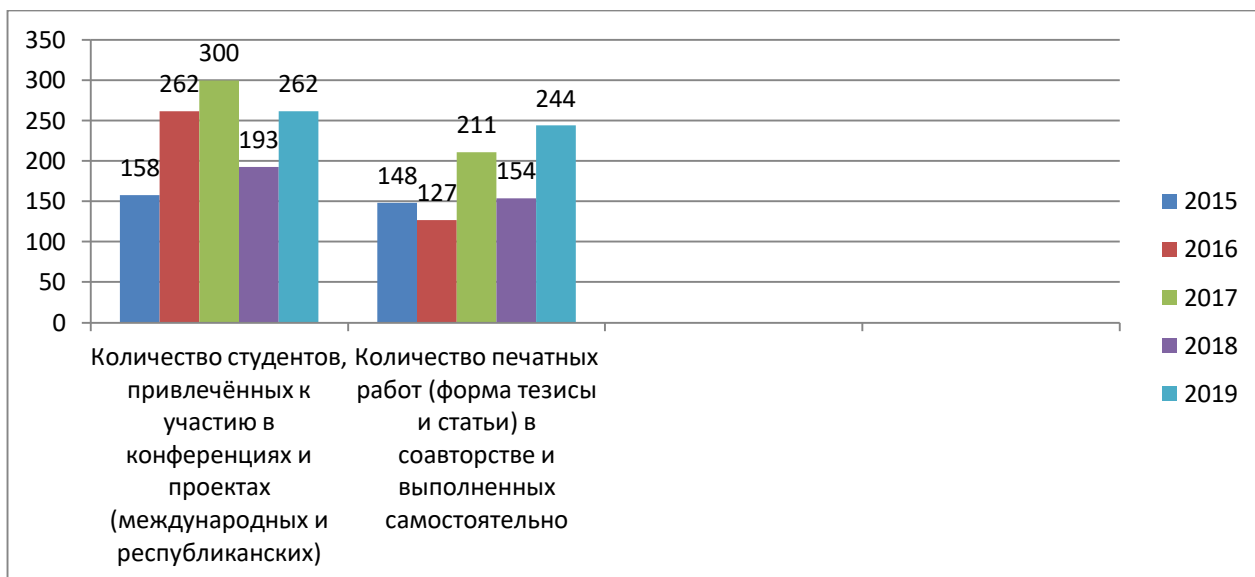
Расширяются также организационные форматы научно-исследовательской работ: культурно-образовательные проекты, конкурсы, олимпиады, конференции, участие в анкетировании, онлайн-фестивали, международные конкурсы проектных работ, дипломатические чтения (БГУ), Международные чтения.

Стали возможны очные и заочные формы участия студентов-иностранцев в конференциях, появилась возможность иностранных учащихся представлять свои работы в вузах других стран, например, России, Ирана, Украины и др. Большое количество иностранных учащихся создали формат Недели белорусского языка и культуры, формат всеобщего диктанта как на русском, так и на белорусском языках, формат круглых столов в рамках конференций, Чтений и Дней белорусского языка и культуры.

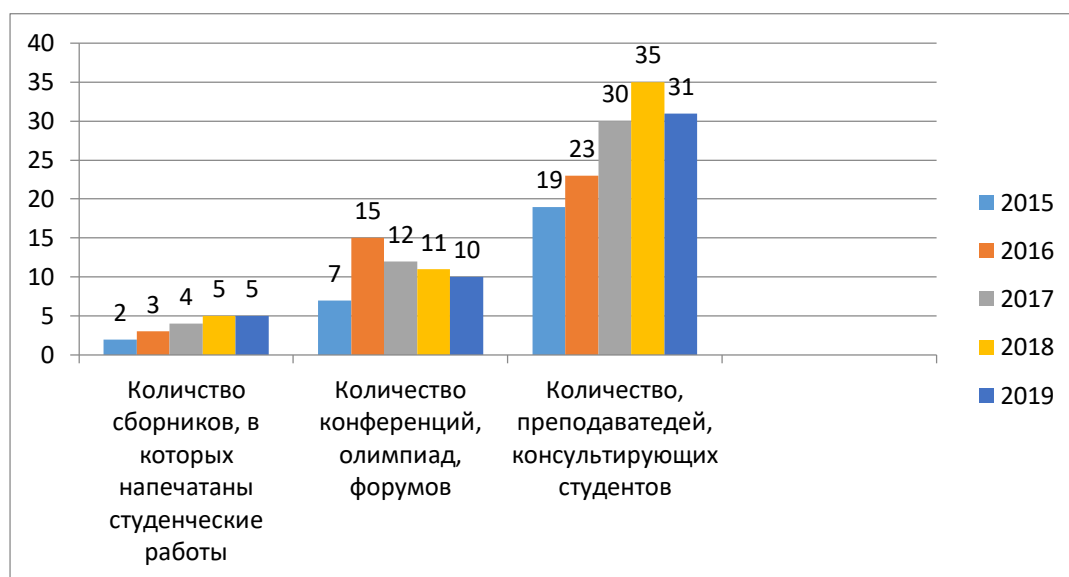
Существенное расширение рамок НИРС с иностранными учащимися дало возможность создать научный студенческий кружок «Слово» с целью вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу как важнейшую составляющую системы подготовки современных высококвалифицированных специалистов в различных областях знаний (культурно-образовательный проект «Прикоснемся к Достоевскому: читаем, смотрим, размышляем...»), Международные олимпиады по иностранным языкам «Медицина и языки: на перекрестке культур», международная олимпиада по русскому языку как иностранному «Живая планета», международная образовательная акция «Тотальный диктант», международные конкурсы ораторского мастерства «Златоуст», международные научно-практические конференции по теме «Язык. Общество. Культура. Армия», международные конкурсы проектных работ на русском языке студентов-иностранцев «Мое восприятие К.И. Чуковского», международный культурно-образовательном проект «Почитаем Пушкина», «Этот век из вдохновенья, этот век из серебра», международный конкурс проектных работ на русском языке студентов-иностранцев «Поэзия – моя душа! В душе моей поэзия»).

Если предоставлять количественную характеристику работы НИРС за последние пять лет, то ее можно представить следующим образом.

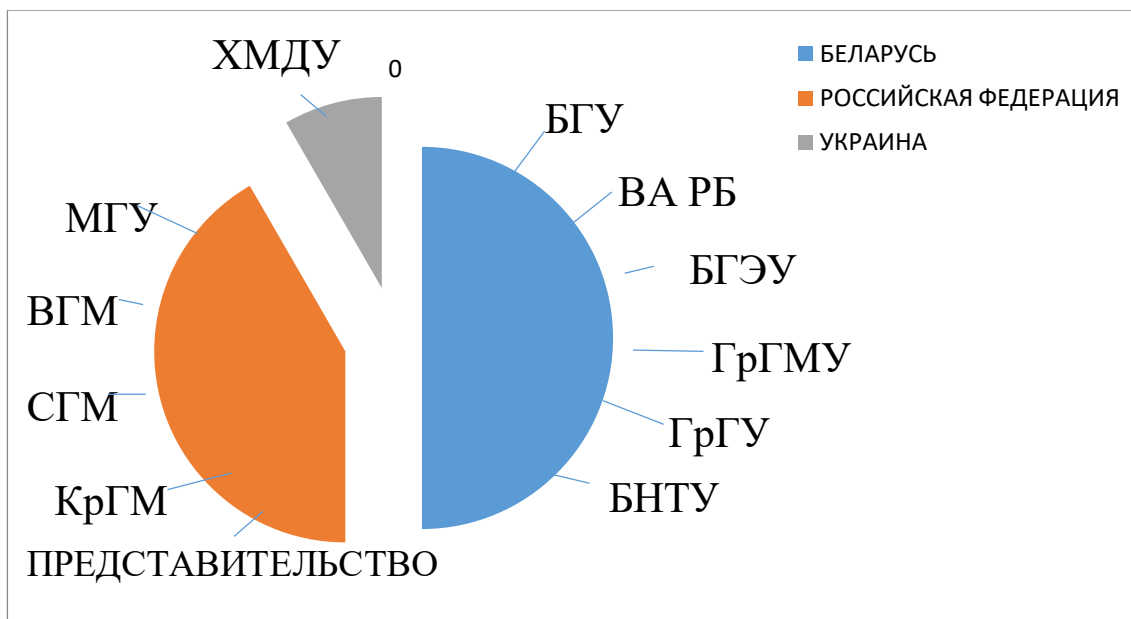
1. Динамика количества иностранных учащихся, привлеченных к участию в конференциях, проектах (международных и республиканских), количество печатных работ в форме тезисов и статей (в соавторстве и выполненных самостоятельно) представлена в диаграмме №1:



2. Количество сборников, в которых были напечатаны студенческие работы, количество конференций и количество преподавателей, консультирующих студентов при подготовке к конференциям, проектам, олимпиадам – диаграмма №2:



3. География сотрудничества кафедры белорусского и русского языков в рамках НИРС с другими вузами – диаграмма №3:



В Республике Беларусь кафедра белорусского и русского языков поддерживает связи по линии НИРС с 6 белорусскими вузами:

1. Военная академия Республики Беларусь – республиканская научно-практическая конференция, – научно-практическая лингвокультурологическая конференция, – международный конкурс ораторского мастерства);
2. БГУ – Дипломатические Чтения;
3. БГЭУ – Международная научная студенческая конференция;
4. ГрМУ – Республиканская научно-практическая конференция;
5. ГрГУ – Международный конкурс проектных работ;
6. БНТУ – конкурс молодых переводчиков научно-технического китайского языка (в рамках работы Института Конфуция по науке и технике).

С вузами Российской Федерации связи НИРС таковы:

1. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова – онлайн-фестиваль дружбы;
2. Воронежский государственный медицинский университет им. Бурденко – Международная олимпиада по иностранным языкам среди медицинских и фармацевтических вузов;
3. Курский государственный медицинский университет – Международная научно-практическая онлайн-конференция, Студенческие чтения;
4. Ставропольский государственный медицинский университет –Международный молодежный студенческий форум;
5. Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь – проекты, связанные с именами великих русских писателей и поэтов.

Из вузов Республики Украины сотрудничество ведется с ХНАДУ – Международная научно-практическая конференция.

Вся разработанная на кафедре система НИРС в настоящее время связана с

- а) межкультурным образованием студентов: подготовке к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры;
- б) формированием межкультурной компетенции личности, в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога;
- в) учетом фактора глобализации языка, на котором происходит обучение;
- г) углублением представлений о языке и совершенствованием лингвистических знаний.

Таким образом, включение иностранного гражданина, получающего будущую профессию, в научно-исследовательскую работу в широком спектре форматов позволяет повысить уровень качественного образования, возможность углубить представление о языке, совершенствовать лингвистические знания, участвовать в межкультурном диалоге, ощутить влияние фактора глобализации языка, на котором происходит обучение.

Список литературы:

1. Бурда, А.Г. Б91 Основы научно-исследовательской деятельности : учеб. пособие (курс лекций). Кубан. гос. аграр. ун-т. – Краснодар, 2015. – 145 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.Ю. Котельникова, e-mail: elkot31@yandex.ru

старший преподаватель

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия,

г. Пермь

ON THE PROBLEM OF TEACHING GRAMMAR AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

E.Yu. Kotelnikova, e-mail: elkot31@yandex.ru

Senior teacher

Perm National Research Polytechnic University, Russia, Perm

Аннотация. В статье рассматриваются роль и место грамматики в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Подчеркивается, что полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматической основы. Приведены примеры коммуникативно-ориентированных упражнений в рамках грамматического минимума, обеспечивающего эффективную письменную и устную коммуникацию на иностранном языке в ситуациях реального общения. Отмечается, что коммуникативно-ориентированное обучение грамматике способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и снятию языковых барьеров.

Ключевые слова: грамматические навыки, принцип коммуникативной направленности, ситуации реального общения, новизна, иллюстративная опора, грамматический минимум, комплексное обучение.

Abstract. The article discusses the role and place of grammar in teaching foreign languages at a non-linguistic University. It is emphasized that full communication cannot take place without grammar skills. Some examples of communicative exercises within the framework of the basic grammar, providing effective written and oral communication in a foreign language in real communication situations, are given. The fact that the communicative approach to teaching grammar helps to increase motivation to learn a foreign language and overcome language barriers is stressed.

Keywords: grammar skills, communicative approach, real communication situations, novelty, illustrative support, basic grammar, comprehensive training.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о роли и значении грамматики в процессе преподавания иностранных языков. Как известно, существуют разные подходы к данной проблеме, начиная от утверждения, что иностранный язык должен изучаться только через грамматику (грамматико-переводный или сознательный метод) и, заканчивая противоположным мнением, что при обучении иностранным языкам грамматика не нужна совсем (прямой или тренировочный метод).

Несомненно, что эти противоположные подходы к преподаванию иностранных языков имеют недостатки. В первом из них переоценивается место грамматики и преувеличивается роль сознательности в обучении; данный подход не учитывает того, что в ходе обучения следует формировать не только знания, но и навыки и умения. Сторонники противоположной точки зрения также не правы, т.к. полноценное общение не может происходить при отсутствии грамматической базы [1, 4].

Как известно, в техническом вузе грамматика представляет особую трудность в изучении иностранного языка. Как правило, уровень мотивации студентов к овладению лексическим запасом достаточно высок, в то время как интерес к изучению грамматических явлений и правил практически отсутствует. Это может быть связано с разными причинами: с отсутствием ясного понимания возможных сфер приложения грамматических навыков,

негативным предыдущим опытом изучения грамматики иностранного языка, нежеланием предпринимать усилия по овладению грамматическими правилами и т.п. Довольно часто студенты знают грамматические правила, выполняют безошибочно грамматические упражнения, но, к сожалению, не способны применить эти знания на практике, в ситуациях реального общения.

Соответственно, проблема оптимизации преподавания грамматики студентам неязыкового вуза заслуживают особого внимания.

Учитывая практическую цель обучения иностранному языку – подготовку студентов к реальному общению в разных областях бытовой, учебно-познавательной, социокультурной и профессиональной деятельности, формирование грамматических навыков должно строиться на основе принципа коммуникативной направленности. При работе над грамматикой обучаемые должны вовлекаться в различные виды коммуникации, как в устной (говорение и аудирование), так и письменной (письмо и чтение) форме [5].

Основные требования к обучению грамматике через призму коммуникативного подхода следующие:

- грамматический материал следует вводить в доступном объеме с последующим закреплением в новых контекстах;

- материалы для формирования грамматических навыков должны отражать естественное использование языка в общении без надуманных ситуаций и искусственных примеров;

- при введении грамматического материала целесообразно использовать в качестве опоры таблицы, схемы и другую иллюстративную информацию;

- грамматические правила должны быть простыми, краткими и максимально точными;

- закрепление грамматических навыков должно происходить в рамках взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, на основе разных форм работы (включая парную, групповую и самостоятельную работу);

- обучение грамматике должно осуществляться на основе дифференцированного подхода к студентам, с использованием разноуровневых заданий [3, 5].

При отборе грамматического материала в техническом вузе акцент должен быть сделан на активный продуктивный грамматический минимум, охватывающий такие явления, как структура английского предложения и прямой порядок слов, предлоги, вопросы, страдательный залог, неправильные глаголы, степени сравнения прилагательных и т.п.

Приведем примеры коммуникативно-ориентированных заданий для отработки грамматических правил. Например, для тренировки вопросительных структур можно предложить следующие упражнения:

- придумать вопрос к предложенным ответам:

- Almost all the students.
- Very difficult.
- Never.
- Only once in my life.
- Quite successful.
- Unlikely.
- By bus.
- My job.
- Because of the weather.
- Alone.

- показать фотографию и попросить студентов расспросить, где и когда это было;

- расспросить соседа о его семье, увлечениях и т.п. с целью заполнения анкеты на него;

- в форме интервью выяснить у друзей, что они делали вчера, какие интересные события произошли в их жизни на прошлой неделе, занимались ли они спортом на этой неделе и т.п.

Для повторения предлогов места можно предложить студентам сыграть в «Комнатный бой» и угадать расположение мебели в «комнате» партнера.

Хорошим иллюстративным материалом при отработке грамматического аспекта являются рифмованные тексты: скороговорки, пословицы, песни и т.п. Примером может служить следующее стихотворение, позволяющее запомнить предлоги времени:

I promise I'll do it!
I'll do it now or soon.
I'll do it **in** the morning
Or **in** the afternoon.
On Monday **in** the evening,
In May, **on** June the 3^d,
At Christmas or **at** Easter
I'll do it, take my word!

Также студентам можно предложить сравнить и проинтерпретировать поговорки, в современном варианте которых в шуточной форме подчеркивается зависимость людей от цифровых технологий [7]:

1) Think of the Russian equivalents of these proverbs:

- a) You can't teach an old dog new tricks.
- b) Don't bite off more than you can chew.
- c) A fool and his money are soon parted.
- d) There's no place like home.

2) Compare these computer age proverbs with the ones in the previous exercise and interpret them. What is the effect of the change?

- a) You can't teach a new mouse old clicks.
- b) Don't byte off more than you can process.
- c) A user and his leisure time are soon parted.
- d) There's no place like <http://www.home.com>.

В качестве тренировки степеней сравнения и сравнительных оборотов (as ... as; not so ... as) можно предложить сравнить какие-либо 2 вещи:

- winter and summer
- men and women
- cats and dogs
- Mathematics and English
- a train and an airplane
- University life and school life
- a car and a motorcycle
- the weather in Russia and in Great Britain

На занятиях по иностранному языку очень важно уйти от формальной зубрежки. Так, при изучении новых иностранных слов, например, неправильных глаголов, можно задействовать метод мнемонических ассоциаций. К запоминаемому слову подбирают созвучное слово из родного языка и, проявив фантазию и воображение, придумывают какую-либо забавный стишок или ассоциативную фразу с правильным переводом. Главное правило при составлении ассоциаций – их преувеличение, провокационный характер, элемент «запретного плода» и т.п. [2]. Например, [6],

1. Стюардесса чай несет –
по-английски bring, brought, brought (приносить)
2. Тем, кто строил, не забыть
про глаголы build, built, built (строить)
3. В жизни часто выбор сложен
как нам все же choose, chose, chosen? (выбирать)
4. На Земле любой народ
за свободу fight, fought, fought (сражаться, бороться)

5. Позвонить домой с работы
я forget, forgot, forgotten (забывать)
6. Вот уже который год
я английский learn, learnt, learnt (учить)
7. Как учитель к нам зайдет –
начинает teach, taught, taught (учить, обучать)

Как правило, особую сложность в английской грамматике представляет система английских времен. Нередко практика обучения видовременным формам приводит к тому, что они усваиваются по отдельности, без логической связи друг с другом, в результате чего не создается целостного аспектного восприятия системы времен. Ряд методистов ставит вопрос о необходимости сравнительного и одновременного изучения различных видовременных форм английского глагола, о комплексном обучении.

Прежде всего, наши усилия направлены на то, чтобы научить студентов различать 4 аспекта английского глагола в речевых ситуациях, «виды» действия: регулярное, продолженное, завершенное, длительно-итоговое. Таким образом, вся видовременная система изучается одновременно, как одна грамматическая тема.

Чтобы систематизировать систему английских времен, студентам можно предложить составить предложения на английском языке во всех временах действительного залога с одним и тем же глаголом:

1. Я **играю** в футбол каждый день.
2. Я **играл** в футбол вчера.
3. Я **буду играть** в футбол на следующей неделе.
4. Я сейчас **играю** в футбол (поговорим позднее).
5. Я **играл** в футбол вчера в 7 часов вечера.
6. Я **буду играть** в футбол завтра в 7 часов вечера.
7. Мы уже **сыграли** в футбол (сейчас я свободен).
8. Вчера к 7 часам вечера я **закончил играть** в футбол.
9. Завтра к 7 часам вечера я **закончу играть** в футбол.
10. Я **играю** в футбол уже 3 часа, с самого утра.
11. Я **играл** в футбол уже час, когда вы пришли.
12. В следующем году будет 3 года, как я **играю** в футбол.

Как показывает практика, особую сложность для студентов представляет изучение пассивного залога. Можно предложить следующие варианты работы по данной теме:

- 1) Переведите, обращая внимание на залог:
 1. Я люблю / меня любят
 2. Я говорю / мне говорят
 3. Я знаю / меня знают
 4. Я вижу / меня видно
 5. Я приглашу / меня пригласят
 6. Я отправила письмо / мне отправили письмо
- 2) Перепишите предложения, используя пассивный залог:
 1. We've just signed the contract.
 2. You must handle conflicts positively.
 3. You'll receive the goods tomorrow.
 4. The suppliers changed the delivery date yesterday.
 5. We are negotiating the pay rise at the moment.

Подводя итоги, следует заметить, что в педагогике идет постоянный поиск совершенствования методов преподавания иностранных языков. Известно, что дисциплина «Иностранный язык» является одним из самых сложных предметов в вузе, требующим от студентов постоянной концентрации внимания, многократного выполнения тренировочных упражнений и запоминания большого количества материала. В условиях сокращения количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка, проблема оптимизации

учебного процесса, особенно в области формирования грамматических навыков, приобретает особую актуальность. Применение коммуникативно-ориентированных упражнений при обучении грамматике позволяет повысить мотивацию студентов к изучению иностранных языков и придаёт естественность высказываниям обучаемых в учебных условиях.

Список литературы:

1. Агеенко, Н.В. ESP: Teaching English Grammar // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68-2. – С. 4-7.
2. Березовская, М.В. Использование метода ассоциаций на уроке английского языка при обучении лексике // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2014. – С. 39 – 43.
3. Исмагилов, Э.Р. К вопросу об обучении грамматике при коммуникативном подходе в обучении английскому языку // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 18-21.
4. Сагатова, Б.А. Effective Methods of Teaching Grammar // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – №5-8 (61). – С. 35-38.
5. Стрельникова, А.Б. Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом вузе // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 1039-1042.
6. URL: <http://www.english-in-memory.com> (дата обращения: 15.03.2021).
7. URL: https://uchportfolio.ru/public_files/1508461170.pdf (дата обращения: 15.03.2021).

**ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА
И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ**

А.О. Лапина, e-mail: alena1992@mail.ru

преподаватель

Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова, Россия,

г. Ярославль

А.В. Смирнова, e-mail: anyutiksmirnova@mail.ru,

преподаватель,

Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова, Россия,

г. Ярославль

**INTEGRATION OF EDUCATIONAL DISCIPLINES OF THE PROFESSIONAL
CYCLE AND FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES AS A FACTOR
OF INCREASING MOTIVATION TO LEARNING**

A.O. Lapina, e-mail: alena1992@mail.ru,

English and German teacher

N.P. Pastukhov Yaroslavl Industrial and Economical College, Russia, Yaroslavl

A.V. Smirnova, e-mail: anyutiksmirnova@mail.ru,

English teacher,

N.P. Pastukhov Yaroslavl Industrial and Economical College, Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессионального успеха любого человека в современном обществе. Особенно ценны специалисты профессионального цикла со знанием одного и более иностранных языков. Благодаря интеграции дисциплин профессионального цикла и иностранного языка у студентов возникает интерес к будущей профессии и иностранному языку как единому целому.*

***Ключевые слова:** интеграция, биохимическое производство, профессиональный цикл, сотрудничество, CLIL, WorldSkills.*

***Abstract.** Knowledge of foreign language is an integral part of the professional success of any person in modern society. Specialists of the professional cycle with knowledge of one or more foreign languages are especially valuable. Thanks to the integration of the disciplines of a professional cycle and foreign language, students develop an interest in their future profession and foreign language as a whole.*

***Key words:** integration, biochemical production, professional cycle, collaboration, CLIL, WorldSkills.*

Необходимость владения иностранным языком в современном мире не подлежит сомнению. На фоне динамично меняющихся экономических условий требования к подготовке специалистов с каждым годом стремительно растут. На первый план выходят личностные и профессиональные качества, обеспечивающие умение решать задачи во всех видах деятельности. XXI век ЮНЕСКО признала «веком полиглотов», а это означает, что знание иностранного языка, а то и нескольких, является ключевым слагаемым образованности в постиндустриальном обществе. В соответствии с новыми стандартами в сфере профессионального образования, одним из компонентов профессиональной подготовки специалистов является владение иностранным языком, причем изучение иностранного языка необходимо строить на междисциплинарной интегративной основе,

способной развивать многокомпонентные общекультурные и профессиональные компетенции обучающихся.

Студенты, обучающиеся в образовательных организациях, где иностранный язык не является профильным предметом, зачастую не могут принять участие в межкультурном общении, в том числе и на профессиональные темы. Это, несомненно, связано с тем, что на последнем курсе обучения иностранный язык отсутствует в списке изучаемых предметов [1]. Студенты забывают все, чему их обучали на занятиях иностранного языка, так как отсутствует подкрепление их знаний при изучении других дисциплин. Коммуникативные умения стремительно регрессируют, обучающийся должен не только понимать написанное и уметь переводить со словарем, но и изъясняться на языке на профессиональные темы.

Межпредметная интеграция особо важна при обучении иностранному языку студентов именно неязыковых вузов и колледжей. Это обусловлено рядом причин:

1) Студенты не заинтересованы в изучении иностранного языка, так как не видят корреляции между языком и их будущей профессиональной компетенцией;

2) Межпредметная интеграция специальных предметов и иностранного языка вызывает интерес у студентов не только к языку, но и к своей будущей деятельности;

3) Межпредметная интеграция меняет соотношение объемов «готовых» знаний и знаний, получаемых в результате самостоятельной активной познавательной деятельности (Как известно, усвоение информации таким способом формирует более глубокие и прочные знания) [2].

Особую важность приобретает интеграция иностранного языка со специальными дисциплинами при подготовке специалистов следующих сфер:

1) Биохимическое производство

В сложившееся время, а именно в эпоху пандемии, нельзя отрицать значение фармацевтического кластера, целью которого является исследование, разработка и массовое производство лекарственных средств. В России действует государственная программа «Развитие фармацевтической и медицинской промышленности на период до 2020 года и дальнейшую перспективу» Министерства промышленности и торговли, предусматривающая следующие задачи [3]:

- технологическое перевооружение фармацевтического производства;
- импортозамещение лекарственных средств по номенклатуре жизненно необходимых и важнейших лекарственных препаратов;
- вывод на рынок российской инновационной продукции;
- увеличение экспорта фармацевтической промышленности;
- улучшение кадрового обеспечения отрасли.

Кроме того, фармацевтическое производство набирает небывалые обороты именно в Ярославской области. Фармацевтические компании, входящие в кластер Ярославской области: Р-Фарм, Такеда, НТфарма, Фармославль, Витафарма, Бентус Лаборатории, ТЕВА, Фармацевтические предприятия Лимитед, Ранбакси Лабораториз Лимитед. Нетрудно заметить, что большинство компаний являются международными, из чего следует необходимость владения иностранным языком.

2) Экономика и банковское дело

Термин «глобализация мировой экономики» появился еще в XII веке. Процесс глобализации способствует формированию современных представлений о возможных направлениях развития отдельных стран и их региональных объединений, оценивается их конкурентоспособность и перспективы динамики соотношений их экономических потенциалов. Одним из самых мощных факторов глобализации является экономический, проявляющийся в разрастании транснациональных корпораций и международных финансовых рынков [4]. Несмотря на попытку импортозамещения в банковском секторе, экономическая ситуация в нашей стране полностью зависит от действий наших международных партнеров. Иностранный язык до сих пор превалирует при совершении различных денежных операций [5].

3) Информационные системы и программирование

Безусловно, в этой сфере вопрос значения иностранного языка стоит не так остро. Среда разработки и почти вся техническая документация составляется на английском языке. Многие питают иллюзии по поводу того, что есть специально обученные для этого люди (т.е. переводчики), которые все переведут. Однако если так и произойдет, то это займет много времени. К моменту получения перевода на руки человеком, не владеющим иностранным языком, этот перевод будет неактуален, так как выйдет уже новая версия языка, а к ней – новые документы. Что касается коммуникативных умений, то здесь они будут требоваться очень часто в связи с регулярными разработками и модификациями, представляемыми на международных онлайн-конференциях и вебинарах в области IT [6].

Все вышеперечисленные специальности являются одними из самых востребованных на рынке труда, поэтому им уделяется особое внимание в нашем колледже. Нашей целью, как преподавателей иностранного языка, стала разработка моделей интеграции учебных дисциплин профессионального цикла и иностранного языка в профессиональной деятельности. Мы поставили себе следующие задачи:

- 1) Рассмотреть интеграцию учебных дисциплин профессионального цикла и иностранного языка в профессиональной деятельности как фактор повышения мотивации к обучению;
- 2) Изучить особенности преподаваемых в нашем колледже дисциплин;
- 3) Проанализировать оптимальные схемы интеграции данных дисциплин с иностранным языком;
- 4) Разработать рекомендации по проведению занятий с учетом присутствия иностранного языка для наших коллег, ведущих дисциплины профессионального цикла.

Свою работу в этом направлении мы решили начать со сферы биохимического производства, так как спрос на наших специалистов в области химии в Ярославской области большой, а среди требований к выпускникам – владение иностранным языком. Кроме того, ЯПЭК является площадкой для регионального чемпионата «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)», одной из основных компетенций которого является «Лабораторный химический анализ».

Нашим первым шагом стало обращение к преподавателям специальности «Биохимическое производство» и обсуждение возможных путей сотрудничества. Наши педагоги активно повышают свои умения и компетенции, при этом регулярно занимаются методическими разработками в данной сфере. Они охотно поделились с нами своими материалами и предложили свою помощь при возникновении вопросов. Мы решили начать с переводов полученных разработок. Самым эффективным способом работы с переведенным текстом у наших обучающихся стало составление ментальной карты «mind map». Данный метод имеет следующие плюсы:

- 1) Стремительно развивается способность быстро схватывать суть прочитанного;
- 2) Планирование становится более четким – не от логики, а от важности;
- 3) Повышается фокусировка на изучаемом материале;
- 4) Улучшаются творческие навыки, проявляется креативный подход [7].

Ментальная карта помогает студентам не только с легкостью запоминать информацию на иностранном языке, но и улучшает их аналитические способности (что, несомненно, важно при овладении любым языком), влияет на быстроту принятия решений и стимулирует мозговой штурм. Благодаря такой карте студент всегда может воспроизвести в своей голове требуемый материал на занятиях профессионального цикла. Кроме того, если мы рассматриваем какую-либо тему раньше, чем они это делают на занятиях биохимического производства, их успеваемость по профессиональным дисциплинам повышается, так как новый материал для них уже не такой и новый и дается в разы легче.

Следующим нашим шагом стала разработка упражнений и заданий различного характера к переведенным текстам. Задача была не из легких в связи со спецификой

предмета (очень много формул и обозначений), но нам это удалось. Основные типы придуманных нами упражнений:

- разделить текст на смысловые части и озаглавить их;
- ответить на вопросы к тексту;
- заполнить пропуски в предложениях/схеме;
- выбрать правильный ответ из предложенных (множественный выбор);
- найти английские эквиваленты в тексте (термины)/соединить слова с переводом;
- разгадать wordsearch;
- придумать свое решение заданной проблеме/найти дополнительную информацию по теме и презентовать ее в парах или группах.

Подобный формат заданий является вполне привычным для наших студентов, что дает быстрое включение в работу. Разнообразие и логическая последовательность упражнений задействуют разные аспекты языка с особым акцентом на развитие навыков чтения и говорения.

Для закрепления полученных знаний в течение года на наших занятиях и на занятиях наших коллег мы разработали игру под названием "In the footstep of the nutty professor". Данная игра как раз и подразумевает использование метода CLIL (*Content and Language Integrated Learning* или *предметно-языковое интегрированное обучение*). Игра начинается с того, что ассистент застаёт профессора (студенты, которые заранее подготовились к своим ролям) за проведением интересного эксперимента, результатом которого стало неожиданное открытие. Профессор предлагает студентам сделать это открытие самим, воспользовавшись разработанной им периодической системой. Данная таблица состоит из 7 групп и 3 периодов. Выбирая элемент, команда получает задание, которое ей нужно выполнить, а также букву, которые обе команды должны выписать и в конце игры сложить из полученных букв фразу ради получения дополнительных баллов. Всего в игре предусмотрено 8 типов заданий с определенным количеством баллов за каждый. Задания очень разнообразны и задействуют различные типы внимания (т.е. подходят визуалам, аудиалам и кинестетикам) (найти отличия, дополнить логически шутку, выбрать правильный ответ, внимательно посмотреть и ответить на вопросы, составить знаменитое высказывание, угадать запах с завязанными глазами, разгадать ребус и объяснить слово жестами). В конце игры, пока идет подсчет баллов, команды наших студентов собирают из записанных ими букв фразу «our power is knowledge» (наша сила заключается в знании), которая и является открытием, сделанным профессором в начале игры. Напоследок профессор выражает свою надежду на скорую встречу со студентами с обсуждением уже их открытий и достижений. Данная игра всегда воспринимается студентами на «ура», так как они могут продемонстрировать не только знания иностранного языка, но и посоревноваться в знаниях в области профессиональных дисциплин.

Все вышеперечисленные способы интеграции иностранного языка и учебных дисциплин профессионального цикла используются нами уже несколько лет. В конце каждого года мы подводим итог того, насколько она была успешной и какие результаты принесла. Наши ожидания почти всегда оправдываются, а именно:

1) У студентов повышается мотивация изучать иностранный язык. Они больше не рассматривают его как что-то ненужное и чужеродное. Язык является для них рабочим инструментом;

2) Преподавателям специальных дисциплин становится легче работать со студентами, так как даваемый ими материал постоянно дублируется на наших занятиях. Успеваемость обучающихся повышается;

3) У студентов повышается интерес к изучаемому предмету. Они охотнее участвуют в различных конкурсах и соревнованиях профессионального мастерства, в том числе и на иностранном языке. В планах у студентов появилось участие в мировом чемпионате WorldSkills вместе с конкурсантами из других стран.

Таким образом, мы стремительно продвигаемся к своей цели. Мы доказали, что интеграция учебных дисциплин профессионального цикла и иностранного языка в профессиональной деятельности является фактором повышения мотивации к обучению. Нашей второй задачей стояло изучение особенностей преподаваемых дисциплин. На данный момент полная кооперация состоялась только с преподавателями химико-технологического отделения, однако, в дальнейших планах у нас поиск точек соприкосновений с техническим и финансово-правовым отделением. Самым сложным для нас на данный момент является разработка рекомендаций по проведению занятий с учетом присутствия иностранного языка для наших коллег, ведущих специальные дисциплины. Работу над данным вопросом мы решили начать с планирования совместных внеурочных мероприятий. Например, оптимальным вариантом станет посещение тематической выставки (с возможным составлением экскурсии на английском языке). Также мы надеемся, что в будущем сможем разработать еще больше схем интеграции профессиональных дисциплин с иностранным языком, поэтому будем и дальше активно двигаться в заданном направлении.

Список литературы:

1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN116.pdf> (дата обращения 20.03.2021).
2. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/integraciya-inostrannogo-yazyka-i-specialnykh-disciplin-v-vysshih-uchebnykh-zavedeniyaх/> (дата обращения 20.03.2021).
3. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 20.03.2021).
4. URL: <https://www.hse.ru/ma/irmaster/concept/> (дата обращения 20.03.2021).
5. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/chuchulina-mirovaya-ekonomika-i-mezhdunarodnye-ekonomicheskie-otnosheniya.pdf> (дата обращения 20.03.2021).
6. URL: <https://mkdev.me/posts/6-prichin-zachem-programmistu-neobhodimo-uchit-angliyskiy-yazyk> (дата обращения 20.03.2021).
7. URL: http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii/59-mind_maps (дата обращения 20.03.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Л.Е. ЛЕВОНЮК, e-mail: levonyukl@mail.ru

старший преподаватель

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Республика Беларусь, г. Брест

THE FORMATION OF DISCURSIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON- LINGUISTIC SPECIALTIES ON THE BASIS OF READING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

L.E. LEVONYUK, e-mail: levonyukl@mail.ru

Senior Lecturer

A.S. Pushkin Brest State A. Pushkin University, Belarus, Brest

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам формирования дискурсивной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе работы с профессионально ориентированными текстами в рамках дискурсного подхода, который является одним из наиболее эффективных методов, разработанных для оптимизации процесса обучения иноязычной профессиональной коммуникации. Дискурсивная компетенция предполагает сформированность определенных навыков построения и интерпретации текста по специальности. Рассматривается такая категория дискурса, как дискурсная практика, которая используется при работе над содержанием профессионально ориентированных текстов в процессе обучения иноязычному чтению студентов неязыкового вуза.*

***Ключевые слова:** нелингвистические специальности, дискурсный подход, дискурсивная компетенция, категории дискурса, дискурсная практика, профессионально ориентированные тексты.*

***Abstract.** The article deals with the issues of students' discursive competence formation at non-linguistic universities on the basis of working with professionally oriented texts within the framework of the discourse approach, which is one of the most effective methods developed to optimize the process of foreign language professional communication teaching. Discursive competence presupposes the formation of certain skills in constructing and interpreting texts in a specialty. The article considers such a category of discourse as discourse practice, which is used when working on the content of professionally oriented texts in the process of teaching foreign language reading to students of a non-linguistic university.*

***Keywords:** non-linguistic specialties, discourse approach, discursive competence, categories of discourse, discourse practice, professionally oriented texts.*

Сегодня для успешной реализации предметного и социального содержания профессиональной деятельности в процессе обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вузов Беларуси используются современные и традиционные подходы, инновационные технологии, а также различные методы, средства и дидактические формы образования.

В данной статье мы хотели бы остановиться на дискурсном подходе к работе с профессионально ориентированными текстами и формировании на их основе дискурсивной компетенции будущих специалистов неязыкового профиля.

Дискурсный подход, на наш взгляд, является одним из наиболее актуальных и эффективных подходов, разработанных для оптимизации процесса обучения коммуникации и, в частности, в сфере профессиональной деятельности будущего специалиста. Новизна данного подхода заключается в интеграции принципов и приемов деятельностного,

профессионально ориентированного, личностно ориентированного и компетентностного подходов с учетом развития лингводидактических оснований [5, с. 67]. Дискурсивный подход обеспечивает педагогические и методические условия для формирования дискурсивной компетенции будущих выпускников, что, по нашему мнению, является актуальной лингводидактической и культурно-педагогической задачей современного языкового образования в нелингвистическом вузе.

Что же касается дискурсивной компетенции, то она представляет собой совокупность знаний о правилах организации коммуникации на заданную тему, представленную в виде устных и письменных речевых произведений разных жанров, а также предполагает сформированность определенных навыков построения и интерпретации текста по специальности.

Рассматривая вопросы, связанные с особенностями преподавания иностранного языка студентам неязыкового профиля, изучающим язык как общий предмет, обратимся к самому понятию дискурса. Т.А. ван Дейк в своих работах заложил основы исследования дискурса как «актуализованного текста» (в отличие от текста как формальной грамматической структуры), как сложного единства языковой формы, значения и речевого действия, которое может быть охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта [4, с. 7]. Таким образом, кроме текста в фокусе дискурсивного анализа оказывается ряд контекстуальных, когнитивных и прагматических факторов (контекст ситуации, знания мира, пресуппозиции). По мнению Т.А. ван Дейка, понять текст можно только тогда, когда мы понимаем ситуацию, о которой идет речь. Поэтому модели ситуаций необходимы в качестве основы интерпретации текста [4, с. 9].

В своем исследовании дискурса белорусский лингвист И.Ф. Ухванова-Шмыгова выделила и научно обосновала 32 дискурс-категории, которые объединяются в четыре основные группы: «адресант-идентифицирующие (самоидентификация, время, пространство, миссия, атрибутивность, деятельность, роль); аудитория-идентифицирующие (аудитория, целевая аудитория, реляционная коммуникативная стратегия); кортеж-идентифицирующие (направленная информация, коммуникативная стратегия, кортежная коммуникативная стратегия, контакт с аудиторией, интертекстуальность и др.) и код-идентифицирующие (корреляция «миф-реальность», риторическая практика, дискурсивная практика, лингвистический статус и др.) [6, с. 25].

Для нас особый интерес представляет категория дискурсивная практика, относящаяся к код-идентифицирующей группе категорий, т. к. именно она используется при работе над содержанием профессионально ориентированных текстов в процессе обучения иноязычному чтению студентов неязыкового вуза и дальнейшего формирования их дискурсивной компетенции, так как не вызывает сомнения тот факт, что успех коммуникации, прежде всего, зависит от адекватности понимания прочитанного. По мнению В.А. Артемова важнейшим этапом успешной коммуникации является «поступочное звено», которое, как утверждает автор, в случае с чтением может выражаться как во внутреннем изменении личности читающего, так и в деятельности, направленной на окружающий мир [2, с. 29]. Следовательно, можно сделать вывод, что эффективное чтение и глубокое понимание профессионально ориентированных текстов будет способствовать повышению квалификации будущего специалиста и осуществлению успешной профессиональной деятельности на основе прочитанного.

Следовательно, немаловажным моментом является подбор учебных текстов. В данном контексте важно подчеркнуть, что при отборе материалов для занятий следует учитывать следующие факторы: профессионально ориентированные тексты должны включать достоверную и актуальную информацию; быть аутентичными и профессионально значимыми, стимулирующими мотивацию обучающихся; иметь четкую структуру, быть наполненными терминологией по специальности и содержать нормативный грамматический материал. Следовательно, целесообразно использовать именно узкопрофессиональные тексты, содержащие своевременную информацию по актуальным проблемам в области

изучаемой темы, с их проработкой в виде системы упражнений и последующим обсуждением изученных текстов [3, с. 55]. Мы считаем, что такой текстовый материал будет в полной мере способствовать формированию профессиональной дискурсивной компетенции, то есть овладению такими видами дискурсов, которые способствуют воспроизведению предметного содержания профессионально ориентированной деятельности.

В процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в рамках дискурсного подхода, можно выделить следующие этапы:

- вводный или информационно-аналитический, в ходе которого студенты знакомятся с существующими жанрами и видами дискурса, относящимися к сфере их профессионального общения; их экстралингвистическими (ситуация, социально-ролевые отношения участников коммуникации, коммуникативные цели, пространственные и временные границы общения) и интралингвистическими (формат и жанр дискурса, его композиционно-структурная организация, лексическое наполнение) характеристиками в процессе аудиовизуального представления [1, с. 93];

- практический, в ходе которого студенты учатся анализировать тексты по специальности, выполняя разные виды упражнений (на понимание логико-смысловой структуры текста, структурирование текста в соответствии с коммуникативной целью, лексико-грамматические и т. д.), которые характерны представленному в тексте жанру дискурса;

- обобщающе-коммуникативный, в рамках которого обучающиеся практикуются в создании коммуникативных ситуаций, соотнося основную тему текста с ситуацией общения, иными словами, актуализируя формат текстового дискурса в общении. На данном этапе используются активные формы обучения, такие как ролевые игры, круглые столы, проекты, презентации и т. д., имитирующие реальные речевые ситуации профессиональной коммуникации.

Важно заметить, что в процессе чтения профессионально ориентированного текста, студенты в основном опираются на уже имеющиеся у них знания по специальным предметам. Более того, полнота понимания содержания текста во многом зависит от умения обучающихся выделить основные смысловые моменты текста, оценить актуальность и важность информации, изложенной в нем. Этот процесс требует большого количества времени. Именно поэтому мы считаем, что для того, чтобы работа студентов была более эффективной, необходимо изначально сконцентрировать их внимание на ключевых дискурс-категориях, которые необходимо реконструировать из текста, а также ключевых словах и выражениях, которые создают каркас текста и обеспечивают его смысловую целостность. Более того, ключевые слова текста – не что иное, как оперативные единицы восприятия, выражающие значимые понятия профессиональной сферы деятельности.

В ходе практического этапа работы с текстами по специальности обучающимся предлагаются упражнения, направленные на поиск и составление списка ключевых слов, отражающих основную тему текста. Перед студентами ставится задача, прочитав заглавие текста, постараться сформулировать его тему. Далее студенты читают текст, находя ключевые слова и выражения, отражающие тему, и составляют их список. Затем, при повторном прочтении текста студенты должны проследить развертывание и взаимосвязь ключевых слов и выражений в рамках заданной темы, добавив к ним слова, отражающие эту взаимосвязь. И, наконец, используя составленный список, студенты формулируют и развивают тему, предложенную в тексте.

Практика показывает, что такой вид работы обеспечивает лучшее, более глубокое понимание текста и изучение структуры его лексического развертывания обучающимися. Именно постепенное введение дискурс-категорий и их актуализация в процессе работы с текстами по специальности способствует, на наш взгляд, всестороннему и более продуктивному анализу содержания текста.

Таким образом, в процессе формирования дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе профессионально ориентированных текстов студенты приобретают как теоретические знания о дискурсе, так и практические навыки: умение конструировать и структурировать понятия, темы, затронутые в тексте, и информацию на иностранном языке; умение читать текст глубоко и внимательно, критически и системно осмысливая организацию изложенной в нем информации. И, наконец, обучающиеся учатся воспроизводить коммуникативную ситуацию на основе моделирования дискурса; выбирать формат дискурса относительно заданной ситуации общения.

Список литературы:

1. Алещанова, И.В. Развитие дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе. // Успехи современного естествознания. – М., 2014. – № 11. – С. 93–98.
2. Артемов, В.А. Речевой поступок. Преподавание иностранных языков. Теория и практика. – М. : Наука, 1971. – С. 27–39.
3. Видишева, С.К. Специальный дискурс в области информационных технологий и трудности перевода. // Международная научно-практическая конференция «Наука сегодня: проблемы и перспективы развития». – Вологда, 2018. – С. 55–56.
4. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 2009. – 312 с.
5. Ситникова, Т.В. Дискурсивный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах. – Минск, БГУ, 2015. – С. 66–68.
6. Ухванова-Шмыгова, И.Ф. Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск : Технопринт, 2002. – 360 с.

ВИРТУАЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.В. Лоза, e-mail: lozaanzhela@gmail.com

канд. филол. наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия,
г. Ярославль

VIRTUAL FIELD TRIP IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS A PART OF EDUCATIONAL PRACTICE AT UNIVERSITY

A.V. Loza, e-mail: lozaanzhela@gmail.com

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Данная статья анализирует дидактический потенциал виртуального путешествия, нового метода, представленного в виде тревел-блога и реализуемого в рамках практико-ориентированного обучения. Рассматривается широкий спектр его применения. В статье излагаются теоретические доводы, говорящие в пользу данного метода, а также приводятся примеры из опыта организации практики студентов, включающие задания на отработку всех видов речевой деятельности. Виртуальное путешествие способствует формированию кросс-культурной компетенции, медиаграмотности, повышению уровня мотивации и самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: виртуальное путешествие, иностранный язык, межкультурная компетенция, живое страноведение, тревел-блог, методика обучения.

Abstract. This article analyzes the didactic potential of virtual field trip, a new method of teaching, presented in the form of a travel blog and implemented as part of practice-oriented learning. A wide range of its applications is considered. The article presents the theoretical arguments in favor of this method, and also gives examples from teaching experience, including tasks for practicing all types of speech activity. The virtual field trip helps build cross-cultural competence, media literacy, increase the level of motivation, and improve self-learning skills of students.

Keywords: virtual field trip, foreign language, intercultural competence, experienced country studies, travel blog, teaching methods.

Стремительно меняющиеся условия современной жизни общества, к которым относятся изменения в сферах экономики, управления и финансов (перемены на рынке труда, влияние новых тенденций), влекут за собой переориентацию образовательного процесса в ВУЗах с традиционных форм работы на практикоориентированность в подготовке будущих кадров. Процесс подготовки учителя иностранного языка в ВУЗе направлен на формирование у него целого ряда компетенций. Обучение не может ограничиваться лишь транслированием предметных знаний, а должно сопровождаться сведениями общепрофессионального и общекультурного характера [2, с. 84].

Согласно образовательным стандартам в учебный план вводятся новые формы практик, например, учебная ознакомительная, преследующая цели способствовать закреплению полученных ранее теоретических знаний, приобретению навыков и формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. На сегодняшний день вопрос модернизации образования посредством использования эффективных педагогических технологий особенно актуален. Как следствие, инструментарий современной методической науки должен постоянно обновляться.

Учебная ознакомительная практика, реализуемая в течение 3 семестра по направлению подготовки Педагогическое образование, посвящена изучению страноведения

немецкоязычных стран (Германии, Австрии, Швейцарии). Для того, чтобы подготовить программу проведения данной практики в рамках компетентного подхода, сохранить коммуникативную направленность учебного процесса, формировать у студентов социокультурную компетентность и медиаграмотность, была избрана такая форма работы, как виртуальное путешествие.

Под виртуальным путешествием мы понимаем форму организации познавательной деятельности обучающихся, в ходе которой в рамках (индивидуальной/коллективной) работы происходит процесс анализа объекта исследования, опосредованный техническими средствами с поддержкой сети Интернет.

Познакомиться, а также проработать методические основы подготовки виртуального путешествия стало возможным благодаря курсу повышения квалификации от Австрийского агентства международного сотрудничества в сфере образования и исследований (OeAD), проводимого в дистанционном формате в связи с тяжелой эпидемиологической ситуацией летом 2020 года, вызванной распространением коронавирусной инфекции. В свою очередь, участники семинара, взаимодействие которых было опосредовано техническими средствами и ресурсами сети Интернет, не могли не отметить большой дидактический потенциал данной формы работы для организации самостоятельной деятельности учащихся (в том числе в рамках дистанционного обучения). На наш взгляд, данная форма работы как нельзя лучше отвечает современным требованиям организации образовательного процесса.

Известно, что компетентный и коммуникативно-деятельностный подходы стремятся максимально, (насколько это возможно), приблизить учебное занятие к условиям реального (повседневного) общения. Следовательно, урок строится с использованием аутентичных материалов и привлечением релевантных для учащихся тем для построения коммуникации. Важными характеристиками коммуникативно-деятельностного занятия являются высокая активность учеников в работе, результатом которой является продукт совместной (с преподавателем) деятельности [3, с. 184].

К сожалению, учащимся на уроке далеко не всегда предоставлена возможность установления непосредственного контакта с представителями иной культуры, и нет условий для погружения в среду страны изучаемого языка. В связи с этим, особенное значение приобретает ее воссоздание, что предполагает аутентичность и современность рабочих материалов, использование интерактивных форм работы и возможностей информационных технологий [1, с. 97]. Речь идет о содержании обучения и формах работы, имитирующих аутентичные ситуации («So tun als ob»), близких естественному общению [7, р. 244].

В рамках виртуального путешествия учащимся могут быть предложены задания, симулирующие реальные ситуации общения, решение которых предполагает работу с аутентичными источниками. Это позволило бы сделать учебный материал более привлекательным для учащихся, а использование современных инструментов и нестандартных каналов передачи информации повысило бы уровень усваиваемости знаний.

В сети Интернет неизменным успехом у молодой аудитории пользуются так называемые блоги о путешествиях (travel blog). Данный формат представления информации предполагает большое количество наглядного материала, распределенного по рубрикам, доступ к актуальной и полезной информации об изучаемом объекте (применимость знаний на практике), возможность оставить личный отзыв (feedback). Нельзя не отметить, что данные особенности могут найти эффективное применение в рамках организации процесса обучения в ВУЗе. На рисунке 1 представлен пример виртуального путешествия в виде тревел-блога «Berlin State of Mind».



Рис. 1. Шапка тревел-блога «Berlin State of Mind»

Источник: личная методическая разработка для учебной ознакомительной практики в 3 семестре для направления подготовки Педагогическое образование.


Оформление заданий соответствует дизайну страницы сети Интернет, текст блога содержит гиперссылки на оригинальные источники информации и учебные сайты (например, Deutsche Welle). Также учащиеся могут ознакомиться с новостями из Берлина, пройдя по ссылкам информационных агентств, послушать музыку о немецкой столице (рис. 2).

Согласно современным тенденциям в области методики обучения иностранный язык рассматривается одновременно и как цель обучения, и как ее средство, обеспечивающее включенность учащихся в этот процесс. Посредством выполнения заданий виртуального путешествия студенты развивают коммуникативную компетенцию в естественно-речевых ситуациях, решают задачи из сферы повседневной жизни, используя немецкий язык как инструмент.

Im Blogkopf siehst du einige Wörter im Berliner Dialekt. Wie man sie ins Hochdeutsche übersetzt, findest du hier: <https://www.dw.com/de/vokabeln-f%C3%BCr-angehende-berliner/a-3947351>

Um Berlins historische und kulturelle Schätze bestens erkunden zu können, sollte man Museumspass Berlin besorgen. Man kann damit freien Eintritt in über 30 Museen und Ausstellungen bekommen. Geht auf <https://www.visitberlin.de/de/museumspass-berlin>, informiert euch und notiert, bitte:

Wie viel kostet der Pass? _____
 Wie lange ist er gültig? _____



Musik fürs Herz

[Ben Zuber – Mein Berlin](#)
[Barbara Schöneberger – Sonnenallee](#)
[Bruno Ferrara – Vado a Berlino](#)
[Die Toten Hosen – Wannsee](#)
[Marlene Dietrich – Einen Koffer in Berlin](#)

Aktuelles

<https://www.berlin.de/aktuelles/berlin>
<https://www.morgenpost.de/berlin/>
<https://www.bz-berlin.de/>

Рис. 2. Задания тревел-блога

Источник: личная методическая разработка для учебной ознакомительной практики в 3 семестре для направления подготовки Педагогическое образование.

Тревел-блог содержит задания проблемного характера, направленные на поиск необходимой информации, к примеру, установить цену на входной билет в музей, дополнить краткую информацию об объекте (Steckbrief) материалами с определенного сайта, подписать предметы на картинке/карте, установить соответствие между названием музея и выставяемыми в нем экспонатами и прочее.

Следует отметить, что многие музеи предлагают на своих официальных сайтах 3D туры по залам экспозиции, панорамы достопримечательностей (360 градусов), снимки высокого разрешения. Включение их в содержание тревел-блога позволяет расширить палитру предлагаемых испытаний, добавив задания на наблюдательность (найти отличия), на описание объектов, на развитие фантазии (например, придумать биографию героев на картине в музее).

Внедрение практик в современные учебные планы предполагает интенсификацию самостоятельной работы учащихся, что может отрицательно сказаться на мотивации студентов к изучению предмета. Использование формата виртуального путешествия позволит разнообразить их труд и избежать монотонной работы. Примечательно изменение традиционной роли учителя, когда основные выполняемые им функции включают координацию действий учащихся и оказание помощи при необходимости. При правильном распределении нагрузки и методическом сопровождении со стороны преподавателя студенты самостоятельно знакомятся с реалиями страны изучаемого языка посредством этого иностранного языка, формируя такие важные для будущей профессиональной деятельности качества, как ответственность и дисциплинированность.

Одним из важных для современного рынка труда качеств, формируемых в ходе учебных практик, является способность к (само)обучению (*Förderung der Lernerautonomie*). Основные индикаторы эффективности при этом включают умение проанализировать образовательный процесс, сформировать свой учебный стиль, применяя при этом различные когнитивные стратегии обучения [6, Р.11].

Помимо этого, описываемый формат предоставляет хорошую возможность для реализации плюрицентрического подхода к изучению и преподаванию немецкого языка (*DACH-Prinzip*), который предполагает ориентацию на разнообразие немецкоязычного пространства.

Несомненным преимуществом обращения к формату виртуального путешествия в рамках учебной ознакомительной практики студентов является создание условий для реализации концепции «живого страноведения». Данный подход, получивший свое выражение в русле кросс-культурного страноведения, получает все большую поддержку со стороны методистов.

Известны несколько подходов к преподаванию страноведения, реализовавшихся в разные периоды развития методической науки. Фактическое страноведение представляло собой транслирование теоретической информации, «сухую» передачу фактов об изучаемом предмете на уроке. С включением коммуникативного страноведения в программу изучения иностранного языка акцент сместился на общение и выявление особенностей коммуникативного поведения представителей другой культуры. Современное кросс-культурное (контрастивное, межкультурное) страноведение объединяет преимущества первых двух подходов, позволяя учащимся не только получать знания о конкретных событиях и фактах действительности, но и строить коммуникацию с представителями иной культуры, иметь возможность сравнить и проанализировать национальные особенности, при этом демонстрируя к ним свое уважение и толерантное отношение. К особенностям живого страноведения можно отнести возможность для учащихся погрузиться в среду изучаемого языка, исследовать ее всеми органами чувств, открывать для себя новые факты и явления действительности, отличающиеся от привычных реалий (*Aha-Phänomene*). Студенты принимают на себя роль исследователя, самостоятельно осуществляющего поиск информации и решение учебных задач (*selbstentdeckendes Lernen*) [1, с. 95-96].

В рамках современной методики обучения предлагают понятие «культурное открытие» (*Kulturfund*), которое связывают со знакомством учащихся с объектами и явлениями действительности, выходящими за рамки привычного. Сюда относятся наблюдения и открытия, которые в свою очередь являются поводом для рефлексии и сравнения элементов разных культур. Описываемый подход позволит избежать

односторонней трансляции учебного материала, основанной на типичных для родной культуры представлениях, и будет способствовать межкультурному диалогу [8, Р. 6].

Каждый язык, как культурный феномен, функционирующий в ее рамках, связан с целым набором контекстуальных смыслов, вырабатываемых в конкретном культурном поле. Кросс-культурная коммуникация происходит на стыке или пересечении разных культур. Фоном такого общения выступает специальный контекст, в котором коммуниканты осознают собственные культурные отличия, но, обладая такими качествами, как эмпатия и толерантность, а также применяя на практике знания об иной культуре, реализуют свое коммуникативное намерение [5, с. 106].

Большим подспорьем в русле изучения кросс-культурного страноведения становится знакомство учащихся с произведениями различных видов национального искусства. В частности, посредством изучения музыкального творчества можно проследить особенности мировосприятия носителей того или иного языка. Музыкальное произведение может стать опорой для построения урока, симулирующего ситуации из повседневной жизни, и сделать более привлекательным изучение тем из основного курса по предмету. Так, в рамках виртуального путешествия по Берлину студентам было предложено послушать песню о знаменитом блюде быстрого питания, карривурст, определить ингредиенты, необходимые для ее приготовления, а также поразмышлять о причинах популярности данного блюда, используя шаблонные фразы для выражения личного мнения.

Настоящим культурным открытием могут стать продукты рекламной деятельности. Использование рекламы в стенах высшего учебного заведения принесет аутентичность и достоверность в процессе обучения иностранному языку. Рекламный продукт отражает реальную действительность носителя языка как с лингвистической, так и с экстралингвистической точек зрения [2, с. 84-85]. Транслируемые в рекламе культурные ценности включают в себя нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, национальные обычаи и привычки, особенности вербальной и невербальной коммуникации. Особенно стоит подчеркнуть, что работа с рекламой позволяет вскрыть стереотипы и предрассудки как о собственной, так и о чужой культуре, и отказаться от них, формируя кросс-культурную компетентность [4, с. 225-226].

Следует заметить, что формат виртуального путешествия в рамках живого страноведения позволяет тренировать все виды речевой деятельности. Различные задания в рамках учебной практики могут разнообразить материал программы основного курса по иностранному языку.

Для развития навыка письма учащимся можно предложить составление текстов разных жанровых и функциональных характеристик: открытки из путешествия, программы культурного вечера с обоснованием выбора мероприятий, рекламного буклета, ответа на пригласительное письмо и прочее. В случае, если в рамках проведения практики запланированы аудиторные часы, учащиеся разыгрывают составленные диалоги к ситуациям повседневного общения из виртуального путешествия (сделать заказ в ресторане, получить информационную справку и т.д.). Примером может послужить задание из виртуального путешествия по столице Австрии, в котором учащиеся знакомятся с репертуаром Венской государственной оперы и выбирают мероприятие, используя шаблонные фразы для составления диалога (рис. 3).



Рис. 3. Пример задания из виртуального путешествия по Вене

Источник: личная методическая разработка для учебной ознакомительной практики в 3 семестре для направления подготовки Педагогическое образование. Фразы взяты из учебника Em neu: Brückenkurs (Hueber Verlag).

В рамках отработки навыка аудирования представляется возможным включение в маршрут путешествия подкастов, предлагаемых учебными ресурсами (Deutsche Welle, Goethe Institut). Следует отметить, что многие аудиоматериалы снабжены дидактическими разработками, представленными в свободном доступе.

В рамках реализации плюрицентрического подхода к изучению и преподаванию немецкого языка (DACH-Prinzip) интересен подкаст «Servus Grüezi Hallo» от газеты Zeit. Трое ведущих из Германии, Австрии и Швейцарии представляют общественно значимые темы современной жизни, раскрывая особенности их интерпретации и восприятия в каждой из указанных стран. На основе аудиоматериалов подкаста возможно также изучение фонетических особенностей оформления национальных вариантов немецкого языка в Австрии и Швейцарии.

Для подготовки будущих педагогов особенную методическую ценность будет представлять формат, при котором студенты сами выступают разработчиками того или иного этапа виртуального путешествия или же всего маршрута в целом. Таким образом, студенты выполняют задание повышенной сложности, которое предусматривает самостоятельный поиск и отбор материала, разработку заданий и упражнений, при необходимости составление методических пояснений и рекомендаций.

Известно, что человек запоминает 30 % от того, что он видит, 50 % - того, что он слышит и видит, и 90% информации остается в его памяти, при условии, что он сам активно участвует в выполнении задания. Таким образом, реализуется принцип деятельностно-ориентированного обучения (Handlungsorientierung) [1, с. 99].

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно отметить широкие возможности реализации описываемого методического подхода в рамках организации учебной практики. Виртуальное путешествие отвечает современным образовательным требованиям, позволяет реализовать актуальные методические принципы и сочетать в процессе обучения большое количество приемов и форм работы. Помимо этого, являясь средством формирования кросс-культурной и лингвистической компетенций, виртуальное путешествие также способствует повышению уровня мотивации учащихся, формированию медиаграмотности и самостоятельности учащихся.

Список литературы:

1. Лоза, А.В. Живое страноведение как фактор формирования кросс-культурной компетенции // Инновационные подходы в современной науке. 2018. – С. 92–100.

2. Лоза, А.В. Социальная реклама как средство реализации поликультурного образования при обучении иностранному языку в высшей школе // Русский язык в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов. 2019. С. 83–86.
3. Лоза, А.В. Практико-ориентированный исследовательский проект как способ повышения качества образования и механизм апробации новых технологий в обучении иностранному языку в высшей школе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы IV международной научно-практической конференции. 2020. С. 183–188.
4. Юрьева, Т.В. Рекламная деятельность в этнокультурном аспекте // Ярославский педагогический вестник. 2014. С. 223–226.
5. Юрьева, Т.В. Проблема кросс-культурных коммуникаций в аспекте практико-ориентированных педагогических технологий // Ярославский педагогический вестник. 2015. С. 104–107.
6. Böttcher, R. Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen // Fremdsprache Deutsch. 2015. P. 9–13.
7. Littlewood, W. Communicative and Task-based Language Teaching // East Asian classrooms. Language Teaching. 2007. P. 243–249.
8. Schweiger, H. Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis / S. Hägi, M. Döll // Fremdsprache Deutsch. 2015. P. 3–10.

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ФИЛЬМА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «ЭМИЛИ В ПАРИЖЕ»)**

Ю. В. Маркевич, e-mail: yuliamarkevich@mail.ru

старший преподаватель

Кубанский государственный технологический университет,

Россия, г. Краснодар

Л. Ю. Кользун, e-mail: lidia.kolzoun@gmail.com

преподаватель

Лотарингский университет, CNRS, ATILF, Франция, г. Нанси

**METHODOLOGICAL POTENTIAL OF A MULTICULTURAL FILM IN TEACHING A
FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE SERIES "EMILY IN PARIS")**

Yu. V. Markevich, e-mail: yuliamarkevich@mail.ru

Senior Lecturer

Kuban state technological university, Russia, Krasnodar

L. Yu. Kolzoun, e-mail: lidia.kolzoun@gmail.com

Teacher

University of Lorraine, CNRS, ATILF, France, Nancy

Аннотация. Мини-сериалы как методический материал при обучении иностранному языку имеют ряд преимуществ по сравнению с обычными художественными фильмами: серии обычно не превышают получаса, персонажи знакомы зрителю, их поведение иногда прогнозируемо, студенты привыкают к голосу, особенностям произношения и темпу речи героев. Мультикультурализм мини-сериала «Эмили в Париже» предлагает большие возможности для методической работы с данным материалом. Столкновение американского и французского менталитетов генерирует разнообразные темы для дискуссии. В статье предлагается подборка таких тем.

Abstract. Mini-series as methodological material have advantages over films. Firstly, an episode usually does not exceed half an hour, which allows you to study it in one lesson. Secondly, the characters of the series are already familiar to the viewer, their behavior is sometimes predictable. Thirdly, students get used to the voice, pronunciation and speech tempo of the characters. The multiculturalism of the mini-series "Emily in Paris" offers great opportunities for methodical work with this material. The collision of the American and French mentalities generates a variety of topics for discussion. The article offers a selection of such topics.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, просмотр фильма, темы для дискуссии, мини-сериал, менталитет

Keywords: teaching a foreign language, watching a film, topics for discussion, mini-series, mentality

В эпоху цифровизации, когда все устройства хранения и воспроизведения информации находятся буквально под рукой, использование технических средств обучения (ТСО) не просто стало доступным и распространенным, но, более того, их неиспользование зачастую ставится в упрек преподавателю. В современной методике преподавания иностранных языков разработаны различные инновационные методы и подходы, основанные на ТСО. Художественный фильм как обучающий ресурс играет в этих разработках существенную и немаловажную роль.

Применение художественных фильмов как методического материала при обучении иностранным языкам давно и разносторонне изучается как отечественными, так и зарубежными специалистами. И.А. Щербакова в своей работе «Кино в обучении иностранным языкам» отмечает, что «кино, являясь достаточно интенсивным внешним раздражителем, вызывает продуктивную условно-рефлекторную деятельность и, следовательно, является мощным и эффективным средством, содействующим более быстрому и качественному приобретению знаний и навыков...» [1].

Фильмы относятся к аутентичному материалу, который был создан носителями языка, но в дальнейшем «без каких-либо купюр или обработок» нашел применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды [2].

Кинофильмы обладают огромным дидактическим потенциалом, поскольку основаны на принципе наглядности. Традиционно главным преимуществом фильма как методического материала считается его способность развивать навыки аудирования [3]. Однако при просмотре фильма у студента задействованы сразу два канала восприятия информации: зрительный и слуховой. Комбинация этих каналов восприятия позволяет воссоздать эффект присутствия, благодаря которому происходит погружение зрителя в языковую среду данного произведения. В этом случае активизируется эмоциональная вовлеченность, которая дополнительно стимулирует процессы мозговой деятельности, связанные с пониманием и внутренним воспроизведением иностранной речи. В фильме не просто воспроизводится сюжетная линия, но моделируются характеры и внутренний мир персонажей, культурная и временная среда. В этом отношении фильм похож на книгу, но в нем восприятие информации происходит не последовательно, как в книге, а параллельно при помощи разных средств восприятия.

Грамотно подобранный с методической точки зрения кинофильм способен захватить интерес студентов, стимулировать их образное мышление, вызвать желание говорить на языке фильма. Такой видеоматериал способен передавать культурные особенности страны изучаемого языка, акцентировать внимание на ее обычаях, укладе жизни и привычках людей.

При всех преимуществах фильмов как методического материала, польза от их применения не так однозначна. Е.Б. Фрайфельд в своем диссертационном исследовании анализирует существующие научные труды по теме и отмечает следующие противоречия: 1) художественный фильм обладает мощным личностно формирующим потенциалом, но педагогические основания его реализации для комплексного развития человека недостаточно разработаны; 2) гуманные цели киноискусства противостоят деструктивному влиянию, которое многие фильмы оказывают на студентов; 3) гуманистическая педагогика, ориентированная на формирование субъектного творческого отношения студента к действительности, противостоят позиции пассивного потребителя художественных фильмов, которую нередко занимает студент [4].

Представляется, что если не теоретически, то практически, локально, в рамках отдельно взятых групп, эти противоречия возможно нивелировать при помощи правильного подбора фильма (с учетом соответствия фильма уровню владения обучающимися иностранным языком). Существенную роль играет также разработка методики показа фильма, которая традиционно состоит из трех этапов: предпросмотровой, просмотровой и послепросмотровой.

Рассмотрим мини-сериал 2020 года «Эмили в Париже» в качестве методического материала на занятиях по английскому языку. Следует отметить, что у мини-сериалов имеются преимущества по сравнению с обычными художественными фильмами. Во-первых, серии обычно не превышают полчаса, что позволяет проработать полную серию за одно занятие. Во-вторых, персонажи сериала уже знакомы зрителю, их поведение иногда прогнозируемо. В-третьих, студенты привыкают к голосу, особенностям произношения и темпу речи героев.

В центре событий мини-сериала оказывается талантливая молодая американка Эмили, которая переезжает в Париж работать маркетологом в фирме, специализирующейся на люксовых французских брендах. Девушке предстоит наладить отношения с коллегами, познать отличительные особенности французского менталитета и культуры, а также обрести новых друзей. Сериал изобилует живописными видами Парижа, декорациями уютных кафе и красивых интерьеров, стильными нарядами и всеми атрибутами «дольче вита». Разумеется, подобный мини-сериал является более актуальным при изучении английского языка в группах девушек. Его продолжительность (1-й сезон содержит 10 серий) и тайминг подходит для факультативного/дополнительного курса обучения.

Особенностью этого мини-сериала является погружение героини в прекрасную, но чужую страну, языка которой она не знает, что приводит порой к курьезным ситуациям. Сериал построен на том, что зритель видит Париж через призму американского менталитета. Мультикультурализм произведения предлагает большие возможности для методической работы с данным материалом. Столкновение американского и французского менталитетов генерирует следующие темы для дискуссии: отношение к работе и к жизни в двух странах, распорядок дня, отношение к еде, посещение ресторанов и другие.

В группах с уровнем знания английского языка *Intermediate* и выше дискуссия после просмотра серии может стать доминантой занятия. При условии предварительной отработки и закрепления лексики возможно обсуждение клишированности материала сериала и анализа фактических несоответствий видеоряда и реальной французской жизни. Среди подобных примеров можно назвать следующие: Эмили живет в просторной квартире на верхнем этаже (*chambre de bonne* – комната прислуги), хотя такие квартиры в реальности являются крошечными; в офисе компании босс выпускает ей дым прямо в лицо, хотя курить в помещениях во Франции запрещено; героине сообщается, что изменять супругу с коллегой является обычным делом, с чем в реальной жизни большинство французов вряд ли согласятся; офис компании открывается в 10:30, хотя в реальности большинство контор начинает работать в 9:00 и т.д.

Наиболее продуктивной может оказаться работа над сериалом в группах, изучающих 2 иностранных языка – английский и французский. Несмотря на то, что непосредственно французского языка в произведении не так много (все герои на удивление хорошо говорят по-английски – еще одна тема для дискуссии), однако использование двух языков в одной сцене несомненно вызовет интерес у студентов, а попытки героини говорить по-французски обратят их внимание на фонетику.

Из двух видов предварительной установки, традиционно используемых при просмотре фильмов, – установки на глобальное восприятие и установки на восприятие конкретного аспекта – сериал «Эмили в Париже» эффективно использовать с установкой на глобальное восприятие в группах с более низким уровнем владения языком и с установкой на конкретные задачи (дискуссии) в группах с высоким уровнем владения английским языком.

В качестве примеров можно привести следующие вопросы для дискуссии:

1. Why do French people react negatively when Emily starts conversation with phrases such as “Excuse me.” or “Madam, ...” (In the French culture it’s necessary to say *bonjour/bonsoir, etc.* before any interaction)

2. In what way is Emily’s flat unreal? (Typical *chambre de bonne* is about 10 sq.m. with the toilet outside. Besides, it’s quite unlikely to have a flat in Paris with so vast open space, buildings are usually very close to each other)

3. How do French people count floors? What nationalities do the same? (The French and the British name the 1st floor as *rez de chaussée* and *ground floor*)

4. Find on the map of Paris the location of Emily’s home and office. What places of interest are nearby? What district of Paris does Emily live in? How can you find out which district you are in? (Emily lives on the Place de l'Estrapade close to the Pantheon, her office is on the Place de Valois close to the Louvre. Her home is in the 5th district of Paris. In Paris, the

district/*arrondissement* is marked in white lettering above the street name (usually placed on a plaque on the building closest to the street corner)

5. Is there anything wrong in the way from the airport to Emily's flat? (The car passes the sights that are not on the way from the airport to her new home)

6. What is wrong in Mindy's stories about French wives and mistresses? (Her belief that French women know about their husbands' mistresses and can even be friends with them have nothing to do with the reality)

7. Will the chef in France change anything in the dish if the client wants it? (Yes, the client decides what he wants. The scene where the chef doesn't agree to cook the steak longer is not typical)

8. How much do French people smoke? Is smoking allowed everywhere? (French people smoke a lot but smoking is prohibited in public places, including offices and restaurants. However, on the open terraces one might smoke)

9. What is wrong in the way Emily's office works? (It starts working at 10:30. However, offices in Paris usually open at 9:00)

10. How long does lunch break last? (It usually lasts for an hour. However, Emily says it may last for 3 hours)

11. Comment on the phrase Emily's colleague says: "You (Americans) live to work, we (French) work to live"

12. Are French people snobs? Give some examples in the show. Do you think their snobbism is exaggerated? (French people might be snobs. They are direct but generally they are not rude and they do not show disrespect to others cultures like in the scene where Emily's boss says that the specialty of Chicago is disgusting).

13. Is it true that in France it's hard to fire an employee? Why? Why not?

14. How well do French people speak English? (An average French person doesn't speak English well enough)

15. Google the prices for flowers in Paris. Does Emily pay the fair price for the bouquet? (She pays €6 for the bouquet, however its price in Paris is about €30)

Помимо курса непосредственно английского языка, сериал может использоваться в качестве вспомогательного методического материала в курсах по страноведению или лингвокультурологии.

Список литературы:

1. Щербакова, И.А. Кино в обучении иностранным языкам / И.А. Щербакова. - Минск: Вышэйш. шк., 1984. - 94 с.- С.23.

2. Жоглина, Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз) [Текст]: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Пятигорск, 1998. – 309 с. – С. 67.

3. Ежов, А.В. Проблемы аудирования /А.В. Ежов, Ю.В. Маркевич // Электронный сетевой политематический журнал "Научные труды КубГТУ". 2014. № S4. С. 247-248.

4. Фрайфельд, Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе [Текст]: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2006. – 257 с.

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ

Ю.М. Орехова, e-mail: nikitina_89@bk.ru

канд. пед. наук, старший преподаватель

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль*

FORMATIVE ASSESSMENT AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF CADETS' REGULATORY SKILLS

Y.M. Orekhova, e-mail: nikitina_89@bk.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В настоящей статье описаны концептуальные идеи технологии формирующего оценивания: дидактический потенциал, важность реализации на учебных занятиях по иностранному языку, алгоритм ее внедрения в учебный процесс. Также перечислены регулятивные умения обучающихся, развиваемые посредством технологии формирующего оценивания.

Ключевые слова: технология обучения, формирующее оценивание, учебные и регулятивные умения, саморегуляция, иностранный язык, курсанты.

Abstract. The paper deals with the key ideas of the technology tools for formative assessment. Its didactic potential, the importance of implementation of formative assessment methods at foreign language classes, the algorithm of its introducing in the educational process are described. There is a list of cadets' regulatory skills developed by means of formative assessment tools.

Keywords: educational technology, formative assessment, development of regulatory and educational skills, self-regulation, foreign language, cadets.

Развитие регулятивных умений является главной задачей формирования профессионального мастерства, поэтому обучение саморегуляции ложится в основу становления курсанта как будущего офицера. Наличие регулятивных умений самостоятельно оценивать свою деятельность также необходимо для достижения поставленных учебных задач и отслеживания личностных результатов.

Актуальность темы научной статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных средств развития регулятивных умений курсантов для их дальнейшего личностного и профессионального становления.

Особого внимания заслуживает технология формирующего оценивания, которая способствует овладению основами самоконтроля, самооценки, саморегуляции и рефлексии деятельности.

Целью статьи является описание процесса внедрения технологии формирующего оценивания в процесс преподавания иностранного языка в образовательном учреждении высшего профессионального образования.

Поставленная цель потребовала решения следующих задач:

- 1) описать дидактический потенциал технологии формирующего оценивания;
- 2) определить регулятивные умения, развиваемые у обучающихся (курсантов) посредством технологии формирующего оценивания;
- 3) описать алгоритм внедрения технологии формирующего оценивания в процесс обучения иностранному языку.

Методологической базой исследования послужили теоретические методы исследования (анализ психолого-педагогической, методической литературы по исследуемой

проблеме и нормативных документов, определяющих требования к организации учебного процесса в ВУЗе) и эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, разработка алгоритма реализации технологии формирующего оценивания на практических занятиях).

На сегодняшний день отбор технологий (приемов) оценивания личностных и предметных достижений обучающихся является актуальной проблемой теории и практики обучения иностранному языку в ВУЗе.



Рис. 1. Требования к процессу оценивания

Одна из причин, обусловивших повышенный интерес к существующим подходам к оцениванию образовательных достижений обучающихся, заключается в том, что традиционная 5-ти балльная система оценивания, реализуемая в нашей стране на протяжении длительного времени, пришла в противоречие с современными педагогическими технологиями. По этой причине методисты и педагоги готовы использовать более эффективные методы количественного и качественного оценивания, которые станут основой фонда оценочных средств образовательного учреждения.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает технология формирующего оценивания (далее ФО), под которым мы будем понимать процесс оценивания знаний, умений, навыков и поведения конкретного обучающегося с целью его личностного развития и устранения пробелов в знаниях и выстраивания «субъектно-субъектных» партнерских отношений для установления обратной связи [5].

Анализ работ исследователей [2, 3, 5, 8] позволил нам обосновать целесообразность использования данной технологии на занятиях по иностранному языку в ВУЗе. К основным причинам мы отнесли следующие:

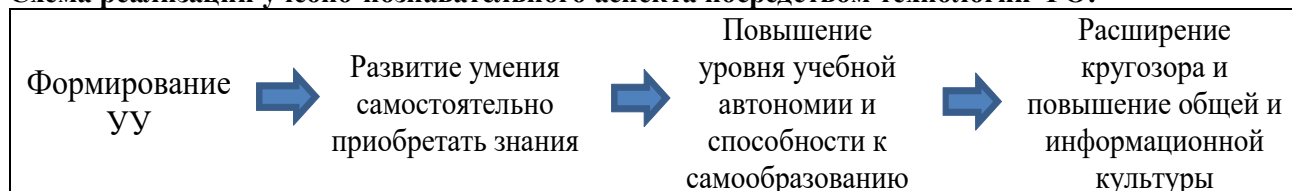
- 1) требования нового ФГОС к технологизации учебного процесса;
- 2) возможность интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения иностранным языкам;
- 3) необходимость совершенствования регулятивных учебных умений обучаемых;
- 4) возможность применения интерактивных методов и форм обучения на практических занятиях;
- 5) потребность в новой системе оценивания предметных достижений обучающихся;
- 6) необходимость создания «собственного» фонда оценочных средств ВУЗа, в том числе и по отдельным дисциплинам;
- 7) изменение роли педагога в образовательном процессе и смещение акцента на обучающегося как главного субъекта педагогической деятельности;
- 8) компетентностная модель обучения, требующая реализации на учебном занятии разных педагогических подходов, в том числе и личностно-ориентированного;
- 9) низкая мотивационная составляющая классической общепринятой системы оценивания, строящейся на выставлении количественной 5-ти балльной отметки;
- 10) игнорирование проблем обучающегося, затрудняющих как его личностный рост, так улучшение образовательных результатов по предмету: пробелы в знаниях, пропуски учебных занятий, эмоции, психотип и др.

Необходимость дальнейшего развития универсальных учебных действий обусловлена преимуществом образовательных Стандартов: их совершенствование продолжается на

протяжении всей жизни человека и из автоматизированных действий они постепенно становятся учебными умениями необходимыми для поддержания, достигнутого на предыдущей ступени обучения уровня владения иностранным языком или же его повышения.

Под учебными умениями мы будем понимать наличие у обучающегося способности самостоятельно ставить цели, искать оптимальные пути их достижения, а также уметь спланировать свою работу для решения учебных задач [4, с. 75].

Схема реализации учебно-познавательного аспекта посредством технологии ФО:



Итак, важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных умений, обеспечивающих компетенцию научить учиться. Особого внимания заслуживают регулятивные умения, отвечающие за учебную автономию обучающихся и их успешное профессиональное становление. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка и саморегуляция (табл. 1) [1].

Таблица 1. Регулятивные умения, развиваемые посредством технологии ФО

| Формулировка УД в соответствии с ФГОС | Регулятивное умение |
|---|---|
| Способность соотносить свои действия с планируемым результатом и осуществлять контроль деятельности для достижения поставленной цели. | 1) <i>Целеполагание</i> : постановка цели самостоятельной учебной деятельности. 2) <i>Планирование</i> : планирование конкретных действий или выяснение того, какие средства могут быть использованы для достижения поставленной цели. 3) <i>Коррекция</i> : внесение необходимых изменений в свою деятельность для успешного достижения цели. 4) <i>Контроль</i> : отслеживание результативности собственной деятельности. |
| Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи. | <i>Оценка</i> : соотнесение промежуточного (итогового) результата с эталоном. |
| Владение основами самоконтроля, самооценки, рефлексии деятельности и саморегулирование. | <i>Самоконтроль</i> : мониторинг деятельности, оценивание результатов деятельности по критериям, работа над ошибками, новое целеполагание и планирование. <i>Взаимоконтроль</i> : на основе определенных критериев оценки обучающиеся взаимно просматривают работы друг друга и дают советы по их улучшению. Это имеет двойное значение: с одной стороны, он хорошо понимает одноклассника, чью работу проверяет, потому что сам только что решал ту же задачу, а со второй стороны – учится у него. |

Как уже отмечалось выше, условием эффективности всей деятельности курсантов является, прежде всего, их уровень самоконтроля. Объектом самоконтроля здесь являются: планирование самостоятельной работы, изучение дисциплины в соответствии с тематическим планом, следование методическим рекомендациям, выполнение заданий в

часы самостоятельной работы, успешное решение тестовых заданий и контрольных работ, сдача зачетов и экзаменов.

Цель реализации технологии ФО заключается в обеспечении рефлексивной самостоятельности студентов посредством развития регулятивных умений, необходимых для достижения поставленных учебных задач и отслеживания личностных результатов.

Систематическая реализация приемов ФО способствует совершенствованию учебных и регулятивных умений обучающихся (курсантов), их вовлечению в оценочный и рефлексивный этапы учебного занятия, отслеживанию собственной результативности и выстраиванию индивидуальной (коррекционной) траектории, что в своей совокупности приводит к положительной динамике результатов обучения по дисциплине «Иностранный язык».

Внедрение технологии ФО предполагает определенный алгоритм совместных действий педагога и обучающихся. Под алгоритмом будем понимать упорядоченную совокупность действий, инструментально обеспечивающих достижение запланированного результата в постоянно меняющихся условиях образовательного процесса [3, 6, с. 41].

Рекомендовано следующее пошаговое внедрение технологии ФО для развития регулятивных умений обучающихся (курсантов) ВУЗа.

1) *Совместное целеполагание и принятие цели всем субъектами*: вовлечение обучающихся в учебную деятельность с акцентом на осознание «смыслов» и использование знаний.

2) *Организация интерактивного взаимодействия*: сочетание индивидуальной работы с работой в парах и группах.

3) *Отбор приемов и техник ФО*, отвечающих требованиям рабочей программы, потребностям обучающихся, ведущим видам речевой деятельности и т.д.

4) *Разработка конкретных критериев оценивания деятельности обучающихся*, которые должны быть заранее сообщены, конкретными и понятными (чтобы обучающиеся могли заниматься самооцениванием и взаимооцениванием) и однозначными.

4) *Определение этапов реализации технологии ФО*:

I. Анализ тематического плана дисциплины «Иностранный язык» и планирование использования технологии на конкретных учебных занятиях;

II. Разработка диагностических средств определения уровня развития регулятивных умений обучающихся (курсантов);

III. Определение уровня развития контроля, оценки и рефлексии.

5) *Установление обратной связи*: преподаватель-обучающийся, обучающийся-обучающийся, обучающийся-преподаватель.

6) *Мониторинг деятельности* (посредством систематического наблюдения и тестирования) и *качества образования* по дисциплине «Иностранный язык» (оценивание эффективности используемых приемов и техник ФО);

7) Анализ мотивационной составляющей к изучению иностранного языка у обучающихся.

Итак, главная компетенция обучающегося по ФГОС, умение учиться самостоятельно, опирается на оценочную самостоятельность, рефлекссию и саморазвитие. Эти навыки развиваются с помощью формирующего оценивания.

Формирование учебной и оценочной самостоятельности курсантов, во многом зависит от используемой системы оценивания. Более того, сам по себе процесс оценивания оказывает значительное (если не определяющее) влияние на образовательную деятельность в целом. Благодаря различным приемам и техникам формирующего оценивания с обучающимися курсантами возникает и поддерживается «обратная связь», поскольку на практическом занятии по иностранному языку делается акцент не столько на допущенных ими ошибках, сколько на параметрах речевой деятельности, которые требуют дальнейшей работы и совершенствования. [7, с. 76].

Таким образом, формирующее оценивание позволяет оптимизировать процесс обучения, так как его основной целью является мотивация на непрерывное обучение и развитие. Данный вид оценивания должен стать обязательным элементом полноценной системы оценивания.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. - М.: Просвещение, 2011. - 159 с.
2. Бородкина, Н.В. Формирующее оценивание в школе: учеб. пособие. / Н.В. Бородкина, О.В. Тихоморова. - Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. - 98 с.
3. Орехова, Ю.М. Технология формирования социокультурной компетенции через применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль, 2018. - 270 с.
4. Орехова, Ю.М. Применение технологии формирующего оценивания на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Нижневартковского государственного университета. - 2021. - №1. - С. 74-80.
5. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие. - М.: Логос, 2010. - 264 с.
6. Слостенин, В.А. Доминанта деятельности. // Народное образование. - 1997. - № 9. - С. 41-42.
7. Соболева, О.В. Об изменениях в содержании и методах преподавания дисциплины «Иностранный язык» в военном вузе в свете требований модернизированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / О.В. Соболева, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. - 2020. - №3. - С. 75-81.
8. Фишман, И.С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. - Самара: Учебная литература, 2007. - 244 с.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ - ВЕДУЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.О. Орлова, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль

THE BASIC PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE EDUCATION TECHNOLOGY – THE LEADING TECHNOLOGY FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION

N.O. Orlova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Yaroslavl Higher Military College of the Air Defense, 1, Russia, Yaroslav

***Аннотация.** Знание иностранного языка – одно из главных условий успешной карьеры любого специалиста. В статье рассматривается сущность технологии коммуникативного обучения иностранному языку. Исследуются основные принципы коммуникативной методики, необходимые для формирования коммуникативной компетенции у обучающихся.*

***Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная технология, коммуникативные принципы, коммуникативный характер, формирование коммуникативной компетенции.*

***Abstract.** The knowledge of a foreign language is the main condition of a successful career of any specialist. Communicative education technology is described in the article. The basic principles of communicative methods necessary for communicative competence of the students formation are investigated.*

***Keywords:** communication, communicative technology, communicative principles, communicative character, communicative competence formation.*

При обучении любому иностранному языку преподаватель применяет различные методические приемы и технологии обучения. При этом важнейшей целью является формирование коммуникативной компетенции. Актуальность данной статьи объясняется тем, что технология коммуникативного обучения иностранному языку является ведущей технологией формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Данную точку зрения разделяют многие отечественные ученые-лингвисты, такие как Е.И. Пассов, Н.И. Гез, Я.М. Колкер, Г.А. Китайгородская и другие.

Особенность методики коммуникативного обучения в процессе преподавания заключается в том, чтобы обучение основывалось на использовании заданий коммуникативного характера и имело целью научить обучающихся коммуникации. При этом могут задействоваться все необходимые для этого (не обязательно коммуникативные) приёмы и задания.

Естественно, что в реальности практически не встречается обучение, построенное только на основе коммуникативных заданий. Поэтому, «коммуникативно-ориентированное обучение» и «коммуникативное обучение» постепенно становятся синонимами.

Для того, чтобы получить четкое представление о сущности технологии коммуникативного метода обучения иностранным языкам следует подробнее рассмотреть основные принципы, применяемые в процессе обучения. Для коммуникативной технологии характерно наличие следующих принципов: **речевая направленность, ситуативность, функциональность, моделирование, новизна, личностная ориентация общения, коллективное взаимодействие.**

Речевая направленность означает, что обучение любому иностранному языку происходит через общение (коммуникацию). Важно таким образом организовать занятие, чтобы оно имело практическую направленность. Коммуникация при этом будет выполнять ряд функций:

- а) представлять собой канал, через который осуществляется познание;
- б) использоваться в качестве способа передачи опыта и развития умения общаться;
- в) являться средством развития индивидуальности обучающегося.

Не вызывает сомнения тот факт, что занятия должны проходить **на** языке, а не **о** языке. Упражнение окажется намного эффективнее, если будет в большей степени напоминать реальное общение. Поэтому, в первую очередь необходима активная устная практика, чтобы в том или ином виде речевой деятельности сформировать у обучающихся необходимые умения и навыки.

Коммуникативная стратегия также является важным условием формирования коммуникативной компетенции. Коммуникативная стратегия предполагает решение следующих важных задач:

- обеспечить понимание собственного высказывания и понимание вопросов своего партнера;
- решить проблему нехватки слов за счет использования синонимов, перефразирования, объяснения;
- проблему недостатка знаний в области грамматики ликвидировать за счет использования упрощенных грамматических конструкций;
- проводить самокоррекцию.

Коммуникативное обучение невозможно представить без **ситуативности** - ролевой организации учебного процесса, проигрывании определенных ситуаций. Эффективное усвоение языка происходит при изучении окружающего мира с помощью самого иностранного языка.

Ситуация в данном случае представляет собой интегрированную систему ролевых, социально-статусных взаимоотношений между субъектами общения и является универсальной формой, необходимой для организации и функционирования процесса обучения. Преподавателю следует таким образом подобрать материал, чтобы он, прежде всего был основан на ситуациях и проблемах общения, которые интересны обучающимся, поскольку желание говорить появляется у обучающихся только в реальных или воссозданных ситуациях, которые тем или иным образом затрагивают говорящих. Таким образом, это может быть бытовая тематика, диалоги или рассказы о своей семье и друзьях, о походах по магазинам или ресторанам, о хобби и интересах, о проведении отпуска или планах на будущее.

Функциональность – это принцип, предполагающий усвоение как слов, так и грамматических форм через деятельность. Обучение всегда направлено на решение какой-либо речевой задачи – обучающийся излагает свои мысли, подтверждает их, выражает сомнения по поводу услышанного, задает вопросы собеседнику и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

Следовательно, данный принцип предполагает, что обучающиеся прежде всего должны осознать функциональное назначение всех аспектов изучаемого языка.

Как известно речевая деятельность имеет три неразрывных в процессе говорения стороны: фонетическую, лексическую и грамматическую. Таким образом, слова неэффективно усваивать в отрыве от их форм употребления. Поэтому объектом усвоения должны быть функции, выполняемые речевыми средствами, а не речевые средства сами по себе. Отбор материала следует осуществлять в зависимости от того, какие речевые функции необходимо выразить обучающимся.

При обучении иностранному языку необходимо понимать, что объем как лингвистических, так и страноведческих знаний очень велик и зачастую не представляется возможным его усвоить в рамках предметного курса. Поэтому при организации

практического занятия целесообразно использовать **моделирование** - представление системы языка и культуры страны в виде модели. Следовательно, для эффективного обучения нужно отобрать тот объем знаний, которого будет достаточно, чтобы получить представление как о самом изучаемом языке, так и о стране, для которой данный иностранный язык является родным. В данной ситуации содержательную сторону обучения должны составлять проблемы, а не темы.

Новизна в процессе коммуникативного обучения проявляется на разных этапах практического занятия. Говоря о новизне, прежде всего имеется в виду:

- новизна тех или иных ситуаций общения (смена предмета обсуждения речевой ситуации, обсуждаемой проблемы, партнера в общении, условий реализации речевой ситуации и т.д.);

- новизна может также касаться и используемого материала, например, степени его информативности;

- новизна организации занятия, например, его форм и видов;

- новизна при выборе разнообразных методов обучения.

Другими, не менее важными принципами коммуникативной технологии являются **личностная ориентация общения** и **коллективное взаимодействие**.

Основопологающим фактором для понимания того, что собой представляет **личностная ориентация общения** – это восприятие любой речи в качестве индивидуальной, т.е. следует понимать, что безличной речи не существует.

Не вызывает сомнения тот факт, что все люди индивидуальны и так или иначе отличаются друг от друга своими личностными характеристиками, способностями, умением осуществлять учебную и иную деятельность, а также у каждого человека свой личный опыт, свои интересы, набор определенных чувств, эмоционально-психологические реакции, что естественно влияет на индивидуализацию речевого поведения человека. Поэтому коммуникативный подход всегда личностно ориентирован.

Не смотря на важность личностной ориентации общения, оно всегда происходит при **коллективном взаимодействии** - таком способе организации процесса обучения, при котором поощряется активное общение обучающихся друг с другом (парное или групповое), при этом успех всех участников коммуникации являются условием успеха каждого коммуниканта.

Бесспорно, что при использовании коммуникативной технологии обучения все упражнения должны быть речевыми по своему характеру. Е.И. Пассов выделяет два вида коммуникативных упражнений: **условно-речевые** и **речевые**.

По мнению Е.И. Пассова **условно-речевые упражнения** - это упражнения, специально организованные для формирования коммуникативного навыка. Для таких упражнений характерно наличие непрерывности во времени и однотипная повторяемость лексических единиц. У обучающихся при выполнении условно-речевых упражнений на первом плане речевая задача. Выполняя данную задачу, обучающиеся образуют форму по аналогии с предлагаемым образцом и используют ее для выражения речевой задачи. Таким образом, это означает, что форма усваивается в тесной связи с функцией, а не в отрыве от нее.

Речевые упражнения используются при пересказе текстов, описании картинок, лиц, предметов, для комментирования обучающимися каких-либо событий, для высказывания собственной оценки и отношения к тому или иному факту [7, с. 67 – 85].

Естественно, что вне языкового окружения использование на практических занятиях только условно-речевых или речевых (коммуникативных) упражнений для решения коммуникативных задач не будет являться достаточным для формирования коммуникативной компетенции. Преподавателю необходимо таким образом организовать занятие, чтобы предоставить обучающимся возможность мыслить, выдвигать идеи, решать различные проблемы, которые порождают мыслительный процесс, рассуждать над предполагаемыми путями решения данных проблем, при этом следует так акцентировать

внимание обучающихся, чтобы они сосредотачивались на содержании своего высказывания, а язык при этом будет выполнять функции формирования и формулирования мыслей.

Естественно, что при осуществлении речевой деятельности целью любого человека является решение коммуникативной задачи, например, при общении мы:

- обмениваемся информацией;
- возражаем нашему оппоненту;
- высказываем одобрение чьих-либо действий.

В таких случаях от человека требуется совершить речевой поступок. Но для его совершения необходимо подумать, например, что сказать, какими речевыми средствами оформить свои мысли, как преподнести ту или иную идею, как отреагировать и вообще следует ли говорить, то, что собираешься сказать, в данный момент и т.д. Поэтому такая задача становится уже речемыслительной. Как известно, речь и мышление всегда взаимосвязаны друг с другом, и одно невозможно без другого.

Таким образом, используя коммуникативную технологию в обучении, преподаватель может попытаться мотивировать обучающихся к выполнению заданий коммуникативно-ориентированного характера, привлечь их интерес к обучению через участие в коммуникативной деятельности. Даже любая грамматическая тема может быть задействована для того, чтобы обсудить не только актуальные, но и интересные для обучающихся темы, обыграть ситуации, приближенные к ситуациям, происходящим в реальной жизни.

Бесспорно, что, если выбрана интересная и занимательная тема для обсуждения или задание подается в форме учебной игры, то это окажет влияние на формирование индивидуальной мотивации любого обучающегося. Используя коммуникативно-ориентированную технологию при обучении, преподаватель поможет обучающимся быстрее овладеть способами практических действий с лексико-грамматическим материалом и его интеграции в своей речи. Например, обучающиеся смогут задавать вопросы, составлять рассказы по заданной теме, давать объяснения, высказывать свои идеи и аргументы в дискуссиях.

Коммуникативные приемы и принципы обучения значительным образом способствуют решению учебных задач. Как показывает опыт преподавания, обучение иностранному языку с применением коммуникативной технологии может применяться на самых ранних этапах и преподноситься на материале не только говорения, но и чтения, аудирования и письма.

Можно выделить еще некоторые преимущества коммуникативно-ориентированной организации обучения:

- коммуникативные задания позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся, мотивировать их на познание;
- применение коммуникативной технологии заставляет обучающихся взаимодействовать друг с другом и таким образом являться центром познавательной активности на занятии, а это в свою очередь способствует более успешному усвоению иностранного языка.

Следовательно, технология коммуникативного обучения должна выбираться преподавателем в качестве ведущей технологии для формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, обеспечения возможности их общения на иностранном языке.

Коммуникативная технология при обучении – это возможность создать для обучающихся реальную практическую деятельность, условия для реального общения, и в результате приведет к овладению иностранным языком как средством коммуникации, что является задачей современной лингвистики.

Список литературы:

1. Витлин, Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков. - // Иностранные языки в школе, 2000. - №5. - С. 5-7.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. - М.: АРКТИ, 2000. - 372 с.
3. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования. - Иностранные языки в школе, 1999. - №2 - С. 32-38.
4. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. - Иностранные языки в школе, 1988. - №6 - С. 18-20.
5. Колкер, Я.М. Практическая методика обучению иностранному языку: учеб. пособие. / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. - М.: Академия, 2001. - 253 с.
6. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В МГИМО)**

Е.А. Савчук, e-mail: e.savchuk@my.mgimo.ru

канд. пед. наук, доцент

Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации, Россия, г. Москва

Е.С. Сыщикова, e-mail: e.sycshikova@my.mgimo.ru

канд. филол. наук, доцент

Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации, Россия, г. Москва

**TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN
LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY
(ON THE EXAMPLE OF THE SPANISH LANGUAGE AT MGIMO)**

E.A. Savchuk, e-mail: e.savchuk@my.mgimo.ru

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Russia, Moscow

E.S. Syschikova, e-mail: e.sycshikova@my.mgimo.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Russia, Moscow

Аннотация. В данной статье авторы ставят своей целью рассмотреть особенности преподавания иностранного языка (испанского) в качестве инструмента в профессиональной деятельности в неязыковом вузе с акцентом на владение навыками устного и письменного общения на испанском языке, умение применять испанский язык для решения профессиональных вопросов, знание основных методов сбора и анализа информации.

Ключевые слова: испанский язык, преподавание иностранных языков, язык профессии, компетенции, модуль, МГИМО.

Abstract. In this article the authors aim to consider the features of teaching a foreign language (Spanish) as a special tool in professional activities such as a non-linguistic university with an emphasis on the skills of verbal and written communication in Spanish, the ability to use it to solve different professional issues, knowledge of the basic collection methods and analysis of information.

Keywords: Spanish language, teaching of foreign languages, language of the occupation, competences, module, MGIMO.

Преобразования в экономической, общественной и политической сферах существенно сказываются на образовании в целом и на роли и месте иностранного языка в системе образования, в частности. Особое внимание стоит обратить на то, что в настоящее время в области преподавания иностранных языков находят отражение новые тенденции потребностей общества. Наиболее актуальным и персистентным является социальный заказ на свободное владение двумя – тремя, а подчас и более иностранными языками.

Новые требования и перспективы в организации образования, сформировавшиеся в 21 веке, позволили ввести во многих школах и вузах различных регионов Российской Федерации обучение испанскому языку как в качестве первого, так и второго иностранного

языка. Объясняется это той значимостью и тем местом, которое испанский язык занимает в современном мире.

По данным на 23 февраля 2021 года, опубликованным сайтом www.epdata.es со ссылкой на Институт Сервантеса, испанский язык является родным для 489 млн человек, а это 6,3 % мирового населения. Всего же на испанском языке в мире говорят 585 млн человек [7]. Таким образом, испанский язык является вторым языком после китайского.

По данным Института Сервантеса на 15 октября 2019 года испанский язык изучают 22 млн человек в 110 странах мира [6]. Испанский язык является третьим наиболее используемым в интернете, где имеет огромный потенциал к росту.

В такой ситуации сложно представить, что когда-то испанский язык был всего лишь одним из экзотических языков, на котором говорят где-то далеко за океаном.

Обратимся к истории преподавания испанского языка в мире и в нашей стране. Начиная с XVIII века и до первой половины XIX века в Испании и Латинской Америке преобладала традиционная методика преподавания, то есть основывавшаяся на грамматике и переводе. При этом речевая практика уходила на второй план. Основным языком на занятиях был родной язык, а основная роль отводилась преподавателю. Лексика осваивалась исключительно путём заучивания.

Начиная примерно с 1870 года и до начала XX века возник прямой метод, основывающийся на трёх принципах:

- изучение лексики без перевода на родной язык: преподаватель показывал изображения и предметы (выявление смысла через наглядность);
- акцент на использование устной речи;
- отказ от дедуктивного подхода к изложению грамматического материала.

В период с 1920 по 1960 годы состоялся переход к новой системе преподавания испанского языка, переход к эклектическому методу. Это было сочетание всех ранее известных методик. Вновь допускалось использование родного языка при обучении иностранному языку.

В середине 50-х годов XX века возник структурно-глобальный метод, который основывался на восприятии материала на слух, а значение материала раскрывалось при помощи средств звуковой наглядности.

Начиная с 1970-х годов и до середины 90-х получил распространение коммуникативный метод, который был ориентирован на новую аудиторию – взрослые эмигранты. Таким образом, вставал вопрос о том, чтобы сочетать все наработки для обучения этого нового типа учащихся. Цель данного подхода заключалась в адаптации к языковым потребностям каждого ученика. В настоящее время данный метод лежит в основе обучения иностранным языкам как в России, так и в Испании и Латинской Америке.

В нашей стране интерес к языку Сервантеса начал проявляться в советский период, а конкретнее – после участия СССР в Гражданской войне в Испании. Постепенно начали свою деятельность отделения вузов, ориентированные на изучение испанского языка, в 1945 году его начали преподавать на романо-германском отделении филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, а в дальнейшем и в других вузах страны. В 1965 году открылась одна из первых школ, в которых начали преподавать испанский язык и ряд предметов на испанском языке в рамках системы среднего образования, школа №65 им. Викторико Кодовилья (ныне лицей 1568 им. Пабло Неруды). Далее опыт перенимали другие школы Москвы, сохраняющие по сей день традиции углублённого преподавания испанского языка. Позже появились специализированные курсы при МИД РФ, Московском государственном лингвистическом университете, Дипломатической академии [3].

Преподавание испанского языка в МГИМО началось около 75 лет назад с момента возникновения вуза сначала как одного из факультетов МГУ – факультета международных отношений. Позже, когда из данного факультета был создан Институт международных отношений Министерства иностранных дел, обучение студентов испанскому языку продолжилось на кафедре романских языков института. События Второй мировой войны

показали необходимость подготовки специалистов-международников, владеющих на высоком уровне иностранными языками, в том числе и испанским языком.

У истоков преподавания испанского языка в МГИМО стояли испанцы – носители языка, которые покинули Испанию из-за гражданской войны 1936-1939 годов и для которых Советский Союз стал второй родиной. Они явились авторами первых учебников по испанскому языку и первых словарей, по которым выучилось не одно поколение студентов. В настоящее время на кафедре испанского языка МГИМО, которая с 2002 года отделилась от кафедры романских языков в самостоятельное подразделение, трудятся более пятидесяти преподавателей. Это выпускники ведущих российских вузов, в том числе, и МГИМО. Они преподают испанский язык на всех факультетах университета, как по программам бакалавриата, так и по магистерским программам, а также в аспирантуре.

МГИМО является неязыковым вузом. Подавляющее большинство студентов изучает испанский язык с нулевого уровня 10 часов в неделю в группах основного языка и 6 часов в неделю в группах второго языка. Перед профессорско-преподавательским составом кафедры испанского языка стоит непростая задача – за короткий срок с нуля научить студентов таким аспектам языка, как лексика, грамматика, аудирование, говорение, перевод, язык профессии, лингвострановедение, речевой этикет и другим.

Эволюция системы образования наряду с челленджем сегодняшнего дня и профессиональным заказом, когда иностранный язык является чем-то само собой разумеющимся в портфолио выпускника-международника, профессорско-преподавательским составом МГИМО МИД России были разработаны собственные образовательные стандарты (СОС) с акцентом на профессиональную языковую подготовку студентов, для которых иностранный язык является инструментом в основной «неязыковой профессиональной деятельности» [4, с. 8]. СОС предусматривает формирование ряда коммуникативных компетенций в процессе изучения иностранного языка, среди которых особое внимание уделяется специальным, профессиональным и дополнительным профессиональным компетенциям. Неудивительно, что положения новых образовательных стандартов влечёт за собой составление новых учебных пособий, отвечающих вызовам времени.

Как справедливо замечают авторы статьи «Формирование профессионально-языковой компетенции специалистов-международников» «ключевой целью новых учебных пособий и УМК является обучение студентов на практике показывать свое владение иностранным языком в рамках языка специальности» [2, с. 83].

МГИМО готовит специалистов-международников на всех факультетах по всем направлениям подготовки: Факультет международных отношений (направления «Зарубежное регионоведение» и «Международные отношения»), Международно-правовой факультет, Международный институт энергетической политики и дипломатии, Факультет управления и политики (направления «Государственное управление» и «Политология»), Факультет журналистики (направления «Международная журналистика», «Социология массовых коммуникаций», «Реклама и связи с общественностью»), Факультет международных экономических отношений, Факультет прикладной экономики и коммерции (направления «Торговое дело» и «Экология»), Факультет международного бизнеса и делового администрирования, Факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, Институт международных отношений и управления. По всем направлениям подготовки разработаны специальные программы, которые направлены на формирование различных компетенций, необходимых для межкультурной и межкультурной коммуникации, в том числе, на «овладение умениями и навыками письменного и зрительно-устного перевода для работы в культурно-языковом пространстве испанских и русских экономических, общественно-политических, юридических текстов с ориентацией на предстоящую профессиональную деятельность (в соответствии с уровнями B2-C1 европейского образовательного пространства)» [5, с. 81].

Нам хотелось бы более подробно остановиться на подготовке в МГИМО экономистов-международников и системе формирования переводческих навыков и развития коммуникативных компетенций на этом направлении. Модуль «Экономический перевод» вводится в бакалавриате с третьего года обучения по программе как первого, так и второго иностранного языка по направлениям подготовки «Экономика», «Менеджмент» и «Торговое дело». В результате изучения модулей «Экономический перевод» и «Язык профессии» студенты должны овладеть следующими навыками и умениями:

- зрительно-устный перевод без подготовки с испанского языка на русский и с русского языка на испанский экономических текстов;
- письменный перевод с испанского языка на русский и с русского языка на испанский экономических текстов;
- устный и письменный перевод экономических документов с испанского языка на русский и с русского языка на испанский;
- двусторонний перевод беседы (с краткой записью содержания реплик) на профессионально ориентированные темы;
- чтение, понимание и реферирование текста на испанском языке: умение понимать профессионально-ориентированные тексты повышенной сложности со современной экономической проблематике, выявлять позицию автора, извлекать посредством синтеза и анализа необходимую для профессиональной деятельности информацию;
- умение грамматически и лексически корректно излагать на испанском языке свою позицию по широкому кругу профессиональных тем, аргументируя свою точку зрения, основываясь на нормах и правилах испанского языка;
- обоснование своих переводческих решений; способность к критической оценке сделанного выбора и отмене ранее принятого решения;
- умение эффективно пользоваться словарями и другими источниками информации для целей профессионально ориентированного перевода.

Предметно-лексическая тематика занятий по экономическому переводу перекликается с темами, изучаемыми студентами по специальным дисциплинам: «Экономика страны и региона изучаемого языка», «Банковская система. Виды банков», «Таможенное дело», «Бартерные сделки», «Торговые и коммерческие компании», «Налоги и налоговая политика государства», «Маркетинг», «Экономическая конъюнктура в международно-экономических отношениях», «Мировое экономическое развитие и вопросы экологии и охраны окружающей среды», «Международные транспортные операции и логистика», «Информационные технологии в международно-экономических отношениях», «Региональная экономика», «Экономический и валютный союз ЕС», «Деятельность ЦБ», «Интеграционные процессы в современном мире», «Официальная помощь развитию».

На занятиях по экономическому переводу студенты получают знания в области общей и частной теории перевода. Они изучают наиболее трудные для перевода грамматические, лексические и стилистические явления, обусловленные расхождениями испанского и русского языков на уровне языковых систем и языковых норм в преломлении к решению переводческих задач; получают сведения об особенностях русских и испанских экономических и специальных текстов, о специфике официально-делового стиля и, в частности, стиля экономических документов; овладевают общими приемами перевода и знакомятся с типами переводческой модификации.

Задания по экономическому переводу являются частью Годового экзамена на 4 курсе бакалавриата по испанскому языку: письменный перевод со словарём на русский язык испанского экономического профессионально-ориентированного текста повышенной сложности и письменный перевод со словарём с русского языка на испанский экономического текста средней сложности, а также Государственного экзамена по испанскому языку: устный перевод без подготовки испанского экономического текста (включающего переводческие трудности) на русский язык, устный перевод без подготовки

русского экономического текста на испанский язык, устный двусторонний перевод беседы с записью содержания при однократном предъявлении.

«С целью повышения эффективности языковой подготовки в университете МГИМО все большее внимание уделяется внеаудиторной работе» [1, с. 244]. Студенты активно участвуют, в том числе, и в качестве переводчиков, в международных конференциях, круглых столах, моделях ООН, деловых играх, в волонтерском движении.

Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что в современных экономических и геополитических условиях профессиональная направленность обучения иностранным языкам в МГИМО обеспечивает будущим специалистам-международникам конкурентное преимущество, так как является необходимым условием достижения их профессиональных целей. Опыт преподавания испанского языка в МГИМО свидетельствует об эффективности интегративного подхода к формированию, развитию и совершенствованию профессиональных коммуникативных и переводческих компетенций.

Список литературы:

1. Алимова, Р.Р. Специфика модульного обучения иностранному (испанскому) языку в неязыковом вузе (на примере университета МГИМО МИД России) / Р.Р. Алимова, Е.С. Сыщикова // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов XII Междунар. науч.-практ. конф. / Казанский Федеральный Университет; под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. — Казань: Издательство Казанского университета, 2019. — С. 239-244.

2. Крюкова, Е.В. Формирование профессионально-языковой компетенции специалистов-международников / Е.В. Крюкова, Е.А. Савчук, Ю.В. Сливчикова // Педагогика. — 2020. — №5. — С. 81-87.

3. Кудеярова, Н. Испанский язык: две проекции одного явления. — URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/ispanskiy-yazyk-dve-proektsii-odnogo-yavleniya/> (дата обращения: 05.03.2021).

4. Савчук, Е.А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — М., 2004. — 331 с.

5. Савчук, Е.А. К вопросу о месте модуля "Общественно-политический перевод" в системе поликультурного образования/ Е.А. Савчук, Е.С. Сыщикова // Иностранные языки в школе. — 2017. — №10. — С. 79-84.

6. El español en el mundo. — URL: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/default.htm> (дата обращения: 05.03.2021).

7. La lengua española en el mundo, en datos y gráficos. — URL: <https://www.epdata.es/datos/lengua-espanola-mundo-datos-graficos/513> (дата обращения: 05.03.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.С. Стаценко, e-mail: annaphil@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

*Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар*

А.С. Стаценко, e-mail: alinenok-st@mail.ru

студент магистратуры

*Кубанский государственный технологический университет,
Россия, г. Краснодар*

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY

A.S. Statsenko, e-mail: annaphil@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar*

A.S. Statsenko, e-mail: alinenok-st@mail.ru

Student of magistracy

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы формирования социокультурной компетенции как составной части коммуникативной компетенции, предложены подходы к изучению материала.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, культура, язык, социокультурологический подход.

Annotation. The main problems of social and cultural competence's forming as a part of communicative competence are considered in the article. The ways of themes' studying are proposed.

Keywords: social and cultural competence, communicative competence. culture, language, social and cultural approach.

В настоящее время изучение языка уже не может ограничиться познанием только языковых реалий, это неразделимая корреляция языка, культуры, личности, имеющая антропоцентрическую направленность. Отражением такого подхода считают относительно молодую науку – социокультурологию, возникшую на стыке лингвистики и культурологии и исследующую проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Эта наука призвана решать главную задачу – позволять собеседникам, относящимся к разным культурам, успешно общаться. Эта цель не может быть достигнута знанием только грамматики и лексики языка. Не зная культурных кодов, говорящий не может полноценно получать и отправлять информацию.

Вопрос о том, какими же знаниями должен обладать учащийся, завершивший изучение иностранного языка на определенном уровне, призвано решать относительно новое понятие, которое впервые появилось в трудах Н. Хомского, – коммуникативная компетенция. Споры о том, что необходимо понимать под этим понятием и какие же компоненты в него включаются, продолжаются до сих пор.

Толкование коммуникативной компетенции как совокупности целого ряда других компетенций встречается во многих работах, при этом в понятие коммуникативная

компетенция разные авторы включают такие ее подвиды, как дискурсивная, речевая, социокультурная, языковая, учебная виды компетенций в различной корреляции этих составляющих, некоторые же исследователи несколько иначе разграничивают это понятие и выделяют в коммуникативной компетенции лексическую, грамматическую, семантическую и фонологическую компетенции [4]. Мы понимаем коммуникативную компетенцию как совокупность целого ряда иных компетенций, и вслед за Е.Н. Солововой мы включаем в этот более высокий уровень владения языка следующие составляющие: лингвистическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, социокультурную компетенцию, стратегическую компетенцию, дискурсивную компетенцию, социальную компетенцию [5;7] и считаем, что лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции входят в структуру лингвистической компетенции, и поэтому не выделяются нами как отдельные единицы.

Для того, чтобы четко понимать, что включают в себя компоненты коммуникативной компетенции, рассмотрим их в отдельности.

Лингвистическая компетенция подразумевает под собой овладение определенной суммой формальных знаний, соответствующих навыков, которые связаны с различными языковыми уровнями: фонетикой, лексикой, грамматикой, стилистикой. То есть, это тот базовый уровень грамматики и лексики, которого обычно учащийся достигает при обучении иностранному языку в школе. Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, представляющая собой способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний. В рамках лингвистической компетенции выделяются такие понятия, как:

- лексическая компетенция;
- грамматическая компетенция;
- семантическая компетенция;
- фонологическая компетенция.

Социолингвистическая компетенция – способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом [3; 5]. Данный вид компетенции включает в себя умение распознать, как и когда может быть уместна данная конструкция, лексика, формы. Обучение такого рода компетенции должно происходить с параллельным обращением к родному языку, ведь студент никогда не скажет преподавателю: «Привет!», а с другом мы не будем разговаривать так: «Не соблаговолишь ли ты передать мне карандаш?». То же можно наблюдать в социолингвистическом аспекте любого языка. Так в узбекском языке обращение к любимой Мой попугай столь же естественно, как в европейских моя роза [7, 65], но правы ли мы будем, если используем слово роза для передачи наших ощущений изящества и красоты в узбекском языке? Конечно, нет, поэтому знание и понимание различий в социолингвистическом аспекте важно для достижения коммуникативного понимания собеседника.

Социокультурная компетенция подразумевает знание особенности культуры изучаемого языка. Это подразумевает не только знание обычаев, уклада жизни, но и знание фоновой безэквивалентной лексики, культурных ассоциаций. Так, например, фраза “I am going to the drugstore to buy a pen” не покажется странной для тех, кто знает, что в Америке в аптеках продают не только лекарства, но и разные мелочи: мороженое, шоколад, писчие принадлежности [5, 2], а обращение индейца к слону «бородавчатая жаба из высохшей грязной лужи» на самом деле не несет оскорбительного характера, а наоборот, подчеркивает привязанность хозяина к животному, но понять это сможет только тот, кто посвящен в особенности выражения привязанности данного племени [3].

Данный вид компетенции не вызывает сложностей, если слова в обоих языках имеют одинаковые связи, например, в русском и английском языках слова дождь – snow ассоциируются у носителей с белизной. Но, к сожалению, такого рода совпадения встречаются достаточно редко.

Стратегическая компетенция подразумевает наличие навыков и умений организации речи, выстраивании ее в логической последовательности.

Дискурсивная компетенция – соответствие речи поставленной цели и задаче, то есть, способность выстроить не просто общение, а эффективное общение. Нет сомнения в том, что между просто общением и эффективным общением существует определенная разница: собственно общение – это «любой процесс создания знаков одним собеседником и восприятия этих знаков другим при одинаковом понимании этих знаков обоими...», а эффективное общение – это общение, при котором одинаковое понимание знаков сопровождается одинаковыми убеждениями» [8, 344], то есть эффективная коммуникация предполагает достижение воздействия запланированного субъектом речи эффекта на адресата, а именно прагматического эффекта. Но то же самое высказывание может произвести неодинаковый прагматический эффект на разных адресатов, в зависимости от жизненного и социального опыта, интеллектуального, эмоционального и эстетического развития, психических особенностей, ситуационного восприятия и других факторов, хотя это не значит, что прагматический эффект непредсказуем: порождающий высказывание всегда прогнозирует его с той или иной долей успеха.

Социальная компетенция предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими людьми, уверенность в себе, подразумевает наличие у собеседников толерантности по отношению друг к другу, культуре, особенностям, иным социокультурным представлениям адресата.

Итак, в нашей работе формирование коммуникативной компетенции у студентов подразумевает развитие умения применять на практике все составляющие данной компетенции, при этом степень овладения коммуникативной компетенции должна быть в одинаковой мере развита во всех видах речевой деятельности: в чтении, говорении, слушании, письме.

Обращаясь к частям, из которых должна складываться коммуникативная компетенция, мы по нашему опыту знаем, что большая часть учебного времени посвящена формированию лингвистической компетенции, остальные же ее составляющие чаще всего представлены более или менее формально. Такое положение вещей кажется нам не совсем правильным. Социокультурная компетенция предусматривает более широкий образ языка не только как системы знаков, но и как явления культуры и культурно-исторической, воспитывающей среды, для формирования которой мы постарались следовать целому ряду принципов:

- принцип коммуникативности.
- принцип концентризма.
- принцип учета родного языка и культуры.
- принцип диалога культур.
- принцип открытости учебного процесса.
- принцип дополняемости учебных материалов.
- принцип использования Интернет-ресурсов как стимулирования самообразования.
- принцип аутентичности учебных материалов.
- принцип формирования учебной среды общения.

В свою очередь, структура социокультурной компетентности включает две составляющие:

- 1) интракультурную компетентность – знание норм, правил и традиций собственной социокультурной общности;
- 2) межкультурную (или интеркультурную) компетентность – знание общих социокультурных норм, правил и традиций другой социокультурной общности [1, 233].

У носителя конкретной социокультуры та или иная составляющая социокультурной компетентности может быть представлена в большей или меньшей степени, а в процессе обучения, культурного, социального, лингвистического развития личности их содержание и соотношение могут меняться.

Очевидно, что социокультурная компетентность неоднородна по своему составу. Составляющие ее компоненты разные ученые видят по-разному, так, как отмечает А.Я. Флиер, социокультурная компетентность включает те же компоненты, освоенные в аспекте их коммуникативной реализации:

- институциональную компетентность (знание о политических и правовых институтах общества);
- конвенциональную компетентность (знание обычаев, норм, правил этикета);
- семиотическую компетентность (знание разного рода символов, присущих данной культуре, в том числе символов социальной престижности);
- лингвистическую компетентность (владение языком в нескольких его социальных вариантах: устном и письменном, официальном и разговорном) [6].

Степень владения всеми этими составляющими и определяет социокультурную компетентность говорящего. Условно выделяют низкий, средний и высокий уровни владения социокультурной компетентностью, где высокий уровень освоения социокультурной компетентности свойственен людям, которые свободно владеют родным и иностранным языками, имеют достаточно обширные знания и опыт общения / обучения как минимум в двух социокультурах, имеют существенный опыт работы и / или общения в других социокультурах [1, 234].

Очевидно, что первые два компонента (институциональная компетентность и конвенциональная компетентность) так или иначе затрагиваются на занятиях по иностранному языку: первому типу обычно посвящена страноведческая информация, второму – изучение этикетных формул, присутствующих в большей или меньшей степени на каждом практическом занятии. Что же касается третьей составляющей – семиотической, то для получения и закрепления знаний о разного рода символах, присущих данной культуре, часто у педагога не хватает времени. Четвертый же тип присутствует в ограниченном виде: мы зачастую изучаем официальный язык, забывая о том, что у него есть еще и неформальная сторона, столкнувшись с которой студент испытывает серьезные затруднения в общении.

Кому из педагогов не приходилось сталкиваться с историями о том, как студент приходит с вопросами о значении того или иного слова, словосочетания, высказывания, которого нет в словаре?

Например, в Великобритании *public house* – пивная, заведение, где можно отдохнуть и провести вечер с друзьями. Студент с хорошим знанием языка, но не имеющий сформированной социокультурной компетенции переведет это сочетание на русский как "публичный дом", не понимая, что оно имеет иные коннотативные признаки.

Это же касается и использования глагола *to blow* в американской культуре. Ни в одном толковом словаре вы не найдете "разговорного" значения данного слова, любой студент и преподаватель знает, что этот глагол имеет значение "дуть", но в тоже время для американца — это слово в первую очередь связано с действиями сексуального характера. Такого рода изменение в семантике можно сравнить с русским глаголом трахнуть, где первоначальное значение "ударить" уступило место более вульгарному.

Известно, что схематическое, "бездумное", даже бездушное знание языка не есть истинное владение иностранным языком. Если бы для того, чтобы выучить чужой язык, нам было бы достаточно знать слова и грамматику, то профессия переводчика давно бы канула в лету. Тем не менее, попытки заменить человека машиной и создать машинный перевод до сих пор не увенчались успехом. Казалось бы, что сложного в "распознавании" слов, конструкций и их соответствующей передаче, но для успешной коммуникации этого недостаточно. Так, не зная, что *broad axe* – не широкий топор, а плотничий, *highwayman* – не высокий путник, а разбойник, невозможно эффективно общаться. Такого рода "сучки" могут лишить высказывание гладкости и точности, а в некоторых случаях вызвать комический эффект. К.И. Чуковский приводит такой случай. В одном из переводов "Шерлока Холмса" "...сыщик, увидев у кого-то выпачканные типографскою краскою руки, сразу догадывается,

что этот человек... композитор!" [7, 126] потому, что вместо наборщик переводчик перевел слово *compositor* как композитор.

Даже люди, обладающие определенными языковыми знаниями, навыками, известные переводчики не всегда могут справиться адекватно с той или иной языковой задачей. Так, например, не зная, что по-английски "послать в Ковентри" означает вовсе не конкретное место, а бойкотировать, подвергнуть бойкоту, переводчик дает следующее описание "отправят... в ссылку на Ковентрийский остров" или сочетание "поймать краба" - не конкретное действие, связанное с рыбалкой, а неловкое движение веслом, когда оно глубоко вязнет в воде, поэтому заголовок, переведенный из английской газеты: "Краб зацепился за весло одного из гребцов" не имеет смысла [7, 354].

Конечно, это не значит, что нужно забыть об официальном языке и усиленно изучать сленг, разговорную речь и семиотику, большинство студентов-иностранцев и без педагогов осваивают эту сферу. Сегодня очевидно, что в центре внимания должен быть не только и не столько язык, но личность во всей многогранности ее проявления. Как верно отмечает Э.В. Масалкова, "...ясно, что реализация и интерпретация определенных стратегий речевого общения не могут осуществляться без учета многообразных личностных и социокультурных аспектов коммуникативного процесса. При описании единичного речевого действия во внимание принимаются не только типичные схемы практической и коммуникативной деятельности, но и типичные схемы организации внутреннего мира говорящего, представленный в его картине мира набор познавательных структур" [4].

Необходимо отметить, что у некоторых исследователей термин "социокультурная компетенция" заменяется "лингвокультурной компетенцией", граница между ними зачастую проводится нечетко. Нам кажется, что социокультурная компетенция шире лингвокультурной и включает последнюю в качестве составной части. Все же социокультурная компетенция в первую очередь напрямую связана с со сложившимися традициями, куда входит "отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны, изучаемого языка..., безэквивалентная фоновая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения" [2; 5], а лингвокультурная - с ее языковой реализацией.

Сегодня очевидно, что в центре внимания должен быть не только и не столько язык, сколько личность во всей многогранности ее проявления. В процессе иноязычной коммуникации во внимание принимаются не только языковые структуры, но и организация внутреннего мира говорящего, набор, включающий лингвистические, социальные и культурные составляющие. Выпадение одного из этих компонентов из процесса общения грозит его разрушением, подобно тому, как рассыплется стена дома, из основания которой был извлечен один кирпич.

Список литературы:

1. Глотова, Ж.В. Социокультурная компетенция преподавателя высшей школы // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского/ Том 24 (63). 2011 г. № 4. Часть 2. С. 231-236.
2. Денисенко, А.В. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. – Макеевка, 2004. URL: <http://bibliofond.ru> (дата обращения 15.03.2021).
3. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М., 2002. www.status.ru. (дата обращения 15.03.2021).
4. Масалкова, Э.В. Компетентностный подход к обучению иностранному языку студентов-спортсменов // Лемпертовские чтения. – М., 2006. URL: <http://pn.pglu.ru>. (дата обращения 15.03.2021).
5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М., 2006.
6. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. – М., 2000.

7. Чуковский, К.И. Высокое искусство. Принципы художественного перевода. – М., 2011.
8. Шафф, Л. Введение в семантику / Пер. с польского М. Головинской и др. / Вступ. ст. В. Звегинцева / Ред. А. Якушева. – М., 1963.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

О. Н. Теплая, e-mail: tomoxana78@gmail.com

канд. пед. наук, доцент

*Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
Украина, г. Киев*

А. О. Гуд, e-mail: tomoxana78@gmail.com

студент

*Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
Украина, г. Киев*

**THEORY AND PRACTICE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: A
COMPARATIVE ASPECT**

O.N. Tepla, e-mail: tomoxana78@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine, Kyiv

A.O. Hud, e-mail: tomoxana78@gmail.com

Student

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine, Kyiv

Аннотация. *Анализируется вопрос применения сравнительного метода как лидирующего в практике обучения иностранного языка. Описываются такие аспекты сравнительной лингвистики, как учебный перевод, дифференциация учебного материала, учет конкретного учебного уровня, а также факторы, определяющие оправданность использования сравнительного подхода при обучении языку.*

Ключевые слова: *Сопоставительное языкознание, сопоставительный подход, сравнительное языкознание, интерференция, иностранный язык, практика преподавания иностранного языка.*

Abstract. *The article deals with the issue of using the comparative method as the leading one in the practice of teaching a foreign language. It describes such aspects of comparative linguistics as educational translation, differentiation of educational material, taking into account a specific educational level, as well as factors that determine the justification for using a comparative approach in teaching a language.*

Keywords: *comparative linguistics, comparative approach, comparative linguistics, interference, foreign language, practice of teaching a foreign language.*

Сравнительный метод давно уже занял лидирующие позиции в методике обучения иностранным языкам. Лингвисты неоднократно подчеркивают его эффективность. Основоположителем сравнительной лингвистики был Ш. Балли, в дальнейшем его учение нашло продолжение в работах Ю. С. Степанова, А. В. Федорова, А. Д. Швейцара.

На неоднородность сравнительного языкознания указывают попытки многих ученых разграничить "сравнительные лингвистики": сравнительное языкознание, сравнительная лингвистика, контрастивное языкознание, контрастивная лингвистика, конфронтативная лингвистика. На наш взгляд, наиболее обоснованным и значимым является размежевание контрастивной лингвистики, ориентированной на отличительные черты сравниваемых языков [4], и сравнительной лингвистики, усилия которой направлены на изучение

собственно процесса сравнения, где важны как межъязыковые различия, так и общие признаки.

В практике обучения иностранных языков наиболее перспективными являются вопросы реализации принципа учета родного языка студентов-иностранцев, то есть сравнительной методики. В. Вагнер определяет такую методику как национально ориентированную, которая берет во внимание особенности языкового сознания студента [2, 8]. Такой подход позволяет максимально оптимизировать учебный процесс, подготовить дидактический материал для формирования навыков и умений студентов.

Практика показывает, что уместное использование фактов родного языка способствует творческой активности студентов, развитию их лингвистической компетенции и формирует навыки самостоятельной работы. Вышеперечисленное указывает на преимущества использования сопоставимого подхода в учебной работе. Следует отметить, что ряд первых современных сравнительных стилистик был создан прежде всего с методической целью - предотвращение типичных ошибок разного уровня [5].

Одним из эффективных подходов сравнительной лингвистики является полный анализ и системное толкование различных случаев языковых контактов. Вполне закономерно, что особую методическую активность проявляют педагоги, работающие в среде, которая позволяет обеспечить стабильность влияния родного языка на иностранных студентов.

Характеризуя аспекты сравнительной лингвистики, нельзя не затронуть вопрос учебного перевода. Потребность введения спецкурсов по переводу, особенно технического, связана с прагматичной мотивацией обучения. Очевидная польза учебного перевода обоснована в большинстве учебных пособий, ориентированных на родной язык обучающихся. Как правило, изучение перевода используют с целью демонстрации функционального и семантической многогранности единиц речевой системы, выявления межъязыковых параллелей, общих признаков и различий, для обобщения материала.

Использование сравнительный метода в обучении иностранному языку предполагает тщательную дифференциацию дидактического материала на каждом этапе обучения, "проработки" языкового уровня, специализированные цели обучения. Без учета этих моментов данный подход может оказаться малоэффективным или превратиться из метода, который способствует улучшению всего процесса обучения в самоцель.

Рассмотрим некоторые из перечисленных условий подобного разграничительного подхода. Для этого нужно определить, на каком этапе обучения применение сопоставления с учебной целью наиболее актуально.

Безусловно, что на начальном этапе обучения иностранному языку, когда студенты постоянно обращаются к переводным словарям или грамматическим заменителям родного языка, сопоставительный метод имеет приоритетное значение. Также важно акцентировать внимание на том, что на этой стадии целевые установки сопоставления являются чисто прагматическими, поскольку студенты изучают лишь фрагменты языковой системы – микросистемы в отличие от последовательных этапов, где формируется представление об общих и различительных чертах родного и иностранного языков [2,10]. Поэтому обращение к языковой системе на следующих ступенях помогает предотвратить ошибки, «унаследованные» от начального этапа.

Нельзя не отметить важности применения метода сопоставления при изучении профессиональной терминологии, что требует учета интерферирующего фона. Таким образом, оправданность использования сравнительного подхода определяется двумя факторами: целевой установка обучения, стадиями обучения.

Методисты вполне обоснованно утверждают об дифференцированном подходе использования сопоставления в зависимости от адресата. Во время подачи учебного материала студентам преподаватели либо злоупотребляют данным подходом, либо вообще его не используют. Если говорить о подготовке дидактического материала, то здесь

сопоставление родного и иностранного языков "едва ли не основной фактор в подборе и организации учебного материала» [5, 59].

Учет конкретного адресата обучения предполагает четкую дифференциацию родного языка студента по вертикали «родственная-неродственная». Современная типология рассматривает и отклонения от названной дифференциации - еще Б. де Куртенэ справедливо отметил, что «мы можем сравнивать языки совершенно независимо от их родства, от всевозможных исторических связей между ними [1, 141-142]. Этот подход особенно значим при синхронном сравнении нескольких неоднородных языков.

Важно отметить и такой аспект сравнительного языкознания, как учет конкретного уровня языка, поскольку уровневая классификация ошибок под влиянием интерференции является наиболее естественным способом их систематизации. Несомненно, что современная лингвистика и методика преподавания языков более многогранно и подробнее изучают вопрос о выделении категорий и единиц сопоставимого анализа языков [6], но в общем все подходы как эксплицитно, так и имплицитно ссылаются "уровневую" классификацию.

Распространенным является мнение, что "большие различия проявляются на низких уровнях - фонетики, лексики, словообразования, морфологии" тогда как "синтаксис, наоборот, всегда отличается близостью сопоставим факторов» [3, 30]. Это утверждение можно считать справедливым, несмотря на то, что ступенчатость "расхождение - сходство" не такая прямолинейная от фонетического до синтаксического уровня.

Таким образом, мы очертили только те особенности сравнительной лингвистики, которые связаны с практическим аспектом обучения. Важно отметить, что независимо от цели обучения нужно брать во внимание общетеоретические основы сопоставления, особенно функционирование таких языковых единиц, как содержание и форма в их диалектическом единстве.

Список литературы:

1. Бодуэн де Куртенэ, И.А. О смешанном характере всех языков //Избранные труды по общему языкознанию. - Т. 1. – М.: Просвещение, 1963. – С. 131 – 152.
2. Вагнер, В.Н. К вопросу о сопоставительном описании русского языка и использование его результатов в практике изучения русского языка как иностранного. // Сопоставительное описание и изучение русского языка. – М.: Просвещение, 1985. – С. 56-88.
3. Георгиев, И.О. семантической основе сопоставительного изучения синтаксиса // Болгарская русистика. – 1987. – № 2. – С. 25-31.
4. Кожаева, О. Сравнительно-типологические исследования на современном этапе развития лингвистики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2008. – № 16. – С. 3-6.
5. Мокиенок, В.М. Проблемы интерференции при обучении русскому языку на старших курсах. – Свердловск, 1983. – 204 с.
6. Ярцева, В.Н. Контрастивная грамматика. – М. Просвещение, 1980. – 256 с.

FOREIGN LANGUAGE COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITY: ISSUES ON STUDENTS SELF-ASSESSMENT

S.Yu. Tyurina, e-mail: tsu1999@mail.ru
*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
V.I. Lenin Ivanovo State Power University, Russia, Ivanovo*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ САМООЦЕНКИ

С. Ю. Тюринa, e-mail: tsu1999@mail.ru
*канд. филол. наук, доцент
Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина,
Россия, г. Иваново*

Abstract. *The paper deals with the issues on assessment and self-assessment of master's degree students in the Foreign Language course in Technical University. The introduction of the technology Portfolio is described. The role of the technology Portfolio is highlighted. It enhances the skills of self-assessment, personal and professional development of the students. Use of Portfolio technology in the educational process is of undoubted value for the teacher's professional growth.*

Keywords: *self-assessment, Portfolio technology, personal development.*

Аннотация. *Рассматриваются вопросы использования технологии Портфолио для развития навыков самооценки и самоконтроля в процессе обучения иностранному языку магистрантов в высшей технической школе. Описывается практический опыт применения технологии Портфолио. Подчеркивается, что технология Портфолио как инструмент самоконтроля способствует развитию навыков самооценки, созданию условий для личностного и профессионального роста студентов, а также профессионального и педагогического опыта преподавателя.*

Ключевые слова: *самооценка, технология Портфолио, развитие личности.*

The competence-based approach in foreign language education assumes that different technologies are used in the system of assessment of educational achievements of students [1, 2, 3]. The fact is that it is necessary to assess not only the level of knowledge, but also the ability to develop different skills and development of personal qualities of technical students.

However, there is no unified approach to the development of measuring materials for assessing personal growth of the students. Traditional ways to assess educational achievements of students such as testing do not reflect the level of personal development; they are aimed at monitoring grammar or speech skills of students.

Therefore, we consider self-assessment as one of the important conditions for effective management of the process of personal development in the foreign language course. In the framework of this project, feedback is defined as an important element of the personal development in the process of interaction between the activities of the teacher and the student. Teachers feedback performs diagnostic, evaluative and corrective functions; learner's feedback has corrective, evaluative and motivational and stimulating functions.

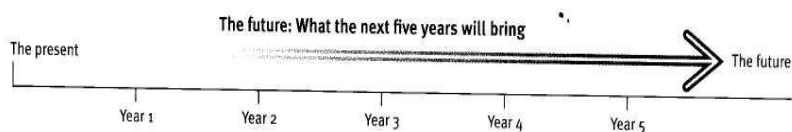
Students can receive a feedback from the teacher, who corrects the student's actions and gives them an assessment, through peer assessment and self-control, which is carried out independently.

The development of students' self-control and self-assessment skills are discussed in the studies of national scientists D.B. Elkonina, V.V. Davydova, L.I. Bozovic, Sh.A. Amonashvili, I. Ya. Lerner, M.N. Skatkina, T.N. Shamova, etc.

It is generally stated that, it is necessary to teach students how to control and correct themselves to regulate their educational and cognitive activities. Therefore, in the process of foreign language training of undergraduates at Ivanovo State Power Engineering University we have introduced the Portfolio technology which greatly contributes to the development of their self-assessment skills. Self-assessment is especially important when learning a foreign language, as it allows you to track the successes and failures, as well as adjust the program to the individual needs.

Just at the first lesson, students are offered an incoming test, the Placement Test, that is, a test to determine their level. This is especially important in groups of undergraduate students with different levels of training. So, for example, students of Electric Power Engineering and Electrical Engineering departments are offered lexical, grammar and communicative tasks. For example:

How do you see the future? Imagine you work for an energy company. Look at the points given below and tell how you see developments over the next five years.



Your own job responsibilities; the functions of the department you work in; the projections for your company's market; pay and conditions of the staff at your company; the core business of your firm; your company's image; innovations created or used by your company.

In addition, during the class we discuss the main goals and objectives of the foreign language course, students' expectations, and their attitude to control and self-control, assessment and self-assessment. Students record the answers to these questions in the Portfolio.

How can you evaluate and improve your work? Do you agree or disagree with the statements below? Work on your own first, and then share your answers with other people in the class.

1. The teacher should mark and do all the corrections.
2. It is good to correct your own mistake.
3. The teacher should show me where I have made a mistake but let me correct the answer myself.
4. It is useful to work in pairs, discussing and correcting each other mistakes.
5. Mistakes do not matter much. Answering the question is important.
6. You must not make any mistake.
7. It's useful to listen to different answers and to decide which is the best and try to say why.

At each lesson throughout the academic year, Master's students work with their Portfolio. A significant advantage of using the Portfolio technology is the fact that the students are familiar with the assessment system and the assessment and self-assessment procedure. The section "Scorecard" describes the criteria and scale for evaluating oral monologue and dialogical statements, presents the structure, as well as criteria and scale for evaluating the presentation.

The assessment criteria for oral monologue skills are presented as the Assessment Criteria List. A five-point rating scale is used for each of the following criteria: organization and coherence of the statement; accuracy and correctness of the statement; fluency, fluency; correspondence to the topic of the statement.

An important criterion during dialogical communication is the ability to interact with the interlocutor. The student receives the highest score if he / she demonstrates the ability to logically and coherently conduct a conversation: starts and maintains it in the same order when exchanging remarks, takes initiative when changing the topic, restores the conversation, in case of failure, expresses consent or disagreement with the interlocutor, makes a request information, asks for clarification, clarify details, logically ends the conversation, uses politeness strategies. The lexical

and grammatical correctness of the statement, fluency as well as compliance with the topic of the statement are also appreciated.

Thus, when evaluating a dialogical statement (Peer assessment), the following criteria must be considered: organization and coherence of the statement; interaction with the interlocutor; accuracy and correctness of the statement; fluency; correspondence to the topic of the statement.

Students systematically track the results of their activities. Grades for all completed work are recorded in the Final Assessment List. In the Final Scorecard, all works are grouped in accordance with the main types of speech activity: speaking, listening, writing, reading; and according to the subjects of assessment: teacher assessment, peer assessment, and self-assessment.

At the end of the course, usually at the end of the academic year, students are encouraged to analyze their activities and their results. Analysis and self-assessment is presented in the form of a letter, in which the student answers the following questions: In what kind of speech activity (listening, reading, writing, speaking) did you achieve the greatest results? How can you explain this? Your strengths in foreign language activities. What types of work from the Portfolio materials confirm this? Your weaknesses in foreign language activities. How can you explain this? Your plans to improve the weaknesses of foreign language performance. Rate your efforts on a five-point scale.

The main task of a self-assessment letter is to analyze your work during the year, to make your own self-assessment: what has been successful from the student's point of view, what has not and why, what are the strengths and weaknesses of the work, what should be paid attention to in the future.

One of the basic principles of organizing the educational process is mutual partnership and cooperation between the teacher and the student. That is why, in order to analyze the effectiveness of a practical course in a foreign language, students are invited to evaluate it. In this way, feedback is provided to the teacher (Fig. 1).

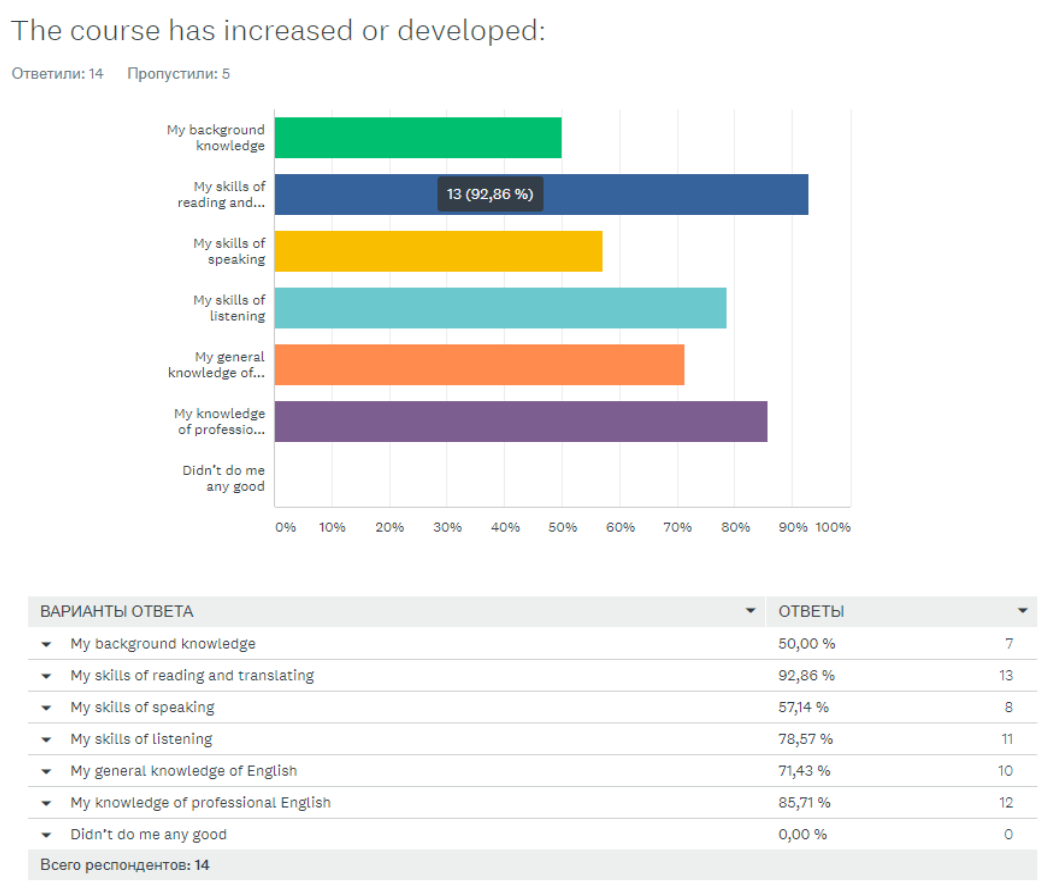
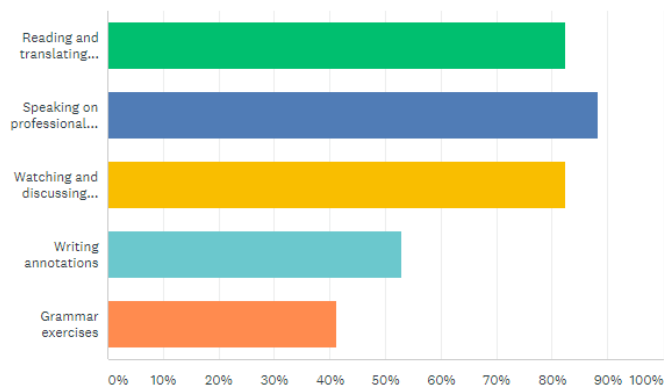


Fig. 1 Results of course assessment

The list for the analysis of the course includes the following questions: What activities were the most useful and developmental? What activities were less useful and developmental? What did you like the most? What did you like less? The course contributed to the acquisition of fundamental knowledge; general knowledge of the English language; professional knowledge; did not contribute to the development of knowledge (Fig.2)

1. What kind of activities did you find useful and improving?

Ответили: 17 Пропустили: 2



| ВАРИАНТЫ ОТВЕТА | ОТВЕТЫ |
|---------------------------------|------------|
| Reading and translating texts | 82,35 % 14 |
| Speaking on professional topics | 88,24 % 15 |
| Watching and discussing video | 82,35 % 14 |
| Writing annotations | 52,94 % 9 |
| Grammar exercises | 41,18 % 7 |
| Всего респондентов: 17 | |

Fig. 2 The most useful activities

Students assess the course through an online survey. For more efficient processing of the results of student questionnaires, a free software for creating Internet surveys SurveyMonkey is used. Working with this software package is quite simple and convenient to use.

Finally, it is worth saying that use of Portfolio technology in the educational process is of undoubted value for the teacher's activities. It takes into account the level of students' foreign language communication skills and thus help to plan the educational process. As a result, the teacher can make the necessary changes in the process of foreign language training of graduate students based on the data obtained. In general, we are talking about improving the professional and pedagogical skills of the teacher.

In conclusion, we highlight that self-esteem is important in the process of foreign language education of undergraduates. It can be considered as an instrument of control and self-control since it is carried out systematically and integrated into various types of speech and educational-cognitive activities of students.

References:

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995.
2. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. - № 5. - 2000. - С. 6-11.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. - М., 2011.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРАМ И МАГИСТРАНТАМ ЮРИДИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Шерехова О. М., e-mail: olmili@mail.ru

канд. пед. наук, доцент

Петрозаводский государственный университет, Россия, Петрозаводск

PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES TO BACHELORS AND MASTERS OF LAWS

Sherekhova O. M., e-mail: olmili@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. В условиях необходимости подготовки специалистов и научных кадров нового поколения, способных решать поставленные обществом и государством профессиональные задачи, повышается актуальность изучения иностранных языков для специальных целей. Владение иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией раскрывает новые возможности для специалистов различных отраслей науки и техники, позволяет активно взаимодействовать с зарубежными коллегами, обмениваться профессиональной информацией и опытом. В статье представлен опыт преподавания иностранного языка в сфере профессиональной деятельности бакалаврам и магистрантам юриспруденции Петрозаводского государственного университета.

Ключевые слова: иноязычное образование, английский для специальных целей, методика обучения, профессионально-ориентированный подход, иноязычная коммуникативная компетенция.

Abstract. Today there is an evident need to train a new generation of specialists and scientific researches capable of solving professional tasks set by society and the state. Studying foreign languages for specific purposes has become relevant. Foreign language professional communicative competence opens up new opportunities for specialists in various branches of science and technology. It allows them to actively interact with foreign colleagues, exchange professional information and experience. The article presents the experience of teaching a foreign language in the sphere of professional activities to bachelors and masters of laws in Petrozavodsk State University.

Keywords: foreign language education, English for specific purposes, teaching methodology, professionally oriented approach, foreign language communicative competence.

В современных условиях развития научной и научно-производственной кооперации, появления международных коллабораций, осуществляющих научные исследования и разработки в приоритетных областях экономики, возникает острая необходимость обмена профессиональной информацией и опытом специалистами различных областей. Изучение иностранного языка приобретает все большую актуальность, поскольку именно владение им позволяет специалисту выходить на новые уровни профессионального развития, становиться востребованным и конкурентоспособным на глобальном рынке труда. В связи с этим меняются подходы к преподаванию иностранного языка обучающимся различных направлений подготовки лингвистических вузов. В течение многих лет преподавание английского языка осуществлялось в традиционном формате и было посвящено развитию всех видов речевой деятельности в рамках общего английского (General English). Современный мир «выдвигает особые требования к языку, его использованию в профессиональном контексте» [4, с. 145], недостаточными становятся знания общего английского языка для достижения поставленных целей. В последние годы актуальность преподавания иностранного языка для специальных целей неуклонно растет, поскольку, во-первых, профессионально-ориентированный подход к изучению языка отвечает

потребностям обучающихся и повышает их мотивацию к предмету, во-вторых, в процессе изучения иностранного языка создаются все условия для формирования не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и профессиональных и универсальных компетенций будущих специалистов.

Существует большое количество определений английского языка для специальных целей как в зарубежной, так и отечественной литературе (Дадли-Эванс, Сент-Джон, Хатчинсон и Уотерс, Робинсон и Коулман, Н.Г. Алявдина, Т.Д. Маргарян, Е. А. Волегова, К. П. Чилингарян и др.) Как правило ученые описывают это как преподавание английского языка, используемое в академических исследованиях или профессиональных целях, отвечающее потребностям обучающихся, определяют его как: «целенаправленное изучение языка», открывающее возможности его применения «в конкретных ситуациях, сферах и обстоятельствах» [2, с. 21]

Несмотря на тенденцию активного внедрения профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в лингвистических вузах, преподаватели сталкиваются с рядом проблем. Во-первых, согласно проводимым входящим тестам, наблюдается низкий уровень владения общим английским студентами первокурсниками неязыковых специальностей. Во-вторых, отмечается недостаточное количество или отсутствие современных учебно-методических материалов на иностранном языке по разным профилям подготовки, что в свою очередь обуславливает необходимость «подбора и организации учебных материалов, составления эффективных учебных программ и планов, направленных на получение желаемых результатов обучения» [1]. В-третьих, одной из сложностей для преподавателя английского для специальных целей является отсутствие опыта его преподавания. Многие из них не сталкивались ранее с реалиями профессии, в рамках которой они обучают иностранному языку. Приобретение опыта происходит на протяжении нескольких лет, что приводит к снижению качества преподавания. Кроме того, осложняет ситуацию в данном случае постоянная перестановка преподавателей с направления на направление, что тоже оказывает существенное влияние на качество преподавания профессиональному языку.

Важным элементом в обучении профессиональному языку является умение преподавателя создавать в аудитории атмосферу для живого общения и конструктивных диалогов. Для этого преподавателю необходимо разрабатывать новые курсы с включением аутентичных материалов, находить новые методики и стратегии преподавания, которые будут способствовать не только повышению мотивации обучающихся и отвечать их потребностям, но и созданию условий для формирования универсальных и профессиональных компетенций обучающихся.

Профессионально-ориентированный подход к обучению бакалавров и магистрантов иностранному языку используется в Петрозаводском государственном университете не первый год. Обучающиеся различных направлений подготовки изучают иностранный язык в рамках будущей специальности. Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений подготовки разрабатывают пособия и курсы на иностранном языке согласно профессиональной направленности обучающихся. Одной из ключевых компетенций будущего юриста является способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) [3]. Кроме того, будущему специалисту необходимо научиться воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах и др. Бакалавры юриспруденции изучают иностранный язык с первого года обучения в вузе. Если в первом семестре они обучаются по программе общего английского языка, то уже во втором семестре параллельно данному курсу они начинают изучать дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции». В рамках данной дисциплины преподавателями кафедры подготовлен электронный ресурс в соответствии с рабочей программой, в который входят такие темы как: «Профессия юриста», «Преступления и наказания», «Права человека», «Административные правонарушения»,

«Состав и процедура суда», «Международное право» и многие другие. В процессе изучения дисциплины студенты участвуют в учебных судебных разбирательствах, в смоделированных ситуациях, в которых они выступают в качестве консультанта, адвоката, судьи и др., обсуждают острые проблемы за «круглым столом», такие как, «Предотвращение преступлений – дело каждого», «Нераскрытые преступления 20 века», «Смертная казнь: за и против», «Современные проблемы уголовного права», готовят кейс-стади по громким коррупционным делам и прочее. В процессе иноязычного образования уже на этом этапе бакалавры юриспруденции овладевают иноязычными навыками общения в области юриспруденции, умениями, необходимыми для работы со специальной литературой, а также нормативными правовыми актами в процессе профессиональной (юридической) деятельности.

Рабочая программа по дисциплине для магистрантов юриспруденции «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» состоит из двух модулей: «Устная иноязычная коммуникация в сфере юриспруденции» и «Письменная коммуникация на иностранном языке». Поскольку на первой ступени образования в вузе бакалавры изучают профессионально-ориентированный язык, к началу обучения в магистратуре они уже владеют определенным лексическим запасом в сфере юриспруденции, грамматикой, речевыми моделями, а также обладают коммуникативными умениями вести диалог в ситуациях официального и неофициального делового общения. В процессе изучения иностранного языка обучающиеся учатся структурировать знания из различных областей своей профессиональной деятельности и использовать их для делового общения на иностранном языке с целью выполнения должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства. Магистрантам предлагается курс, модули которого разделены на несколько юнитов: «Речевая культура профессионального диалога в сфере юриспруденции», «Профессиональная этика юриста», «Международный диспут в деятельности международной компании», «Этикет участия в деловых встречах, переговорах» и др. В процессе изучения дисциплины магистранты получают информацию о способах поиска работы, нюансах прохождения интервью, обсуждают возможные вопросы, которые может задать потенциальный работодатель в процессе приема на работу, разыгрывают ситуации, связанные со сложностями взаимодействия в коллективе, например, конфликтные ситуации с коллегами и начальником и многое другое. Второй модуль рабочей программы для магистрантов посвящен письменной коммуникации. Поскольку сегодня отмечается тенденция усиления научно-исследовательского компонента в университетах, а также повышения публикационной активности как профессорско-преподавательского состава вуза, так и его обучающихся, особую значимость приобретает и развитие навыков академического письма. В процессе освоения данного модуля обучающиеся магистратуры учатся написанию различных видов деловых писем, включая составление CV на английском языке, а также получают пошаговую инструкцию подготовки академического доклада. Крайне важным является развития умений написания научной статьи и аннотации к ней. На занятиях подробно изучаются требования к научной статье, предъявляемые журналами различных баз данных, разбираются на примерах аутентичных статей, связанных со спецификой профессии, их структура, логика изложения, а также требования к оформлению самой статьи и списка литературы. Особое внимание уделяется написанию аннотации на английском языке. Обучающимся предлагаются готовые аннотации для анализа их структуры и составляющих компонентов, разбираются используемые в них обороты, выполняются упражнения на совмещение, подстановку, перевод, анализируются типичные ошибки при их написании. В качестве самостоятельного задания магистранты готовят аннотации к своим докладам, курсовым проектам и другим исследовательским работам. Кроме того, в процессе изучения дисциплины магистранты подбирают материалы на иностранном языке по теме своих магистерских диссертаций: статьи из научных журналов, главы книг или исследований, на основе которых они готовят доклады с презентацией и представляют их своим одноклассникам.

Таким образом, в процессе преподавания иностранного языка для специальных целей преподавателю необходимо использовать современные методики обучения и осуществлять отбор материалов для курсов с учетом нужд и потребностей обучающихся. Только в этом случае возможно овладение навыками иноязычной профессиональной коммуникации, которые дают возможность будущим специалистам расширять границы профессионального роста, добиваться желаемых результатов, быть востребованными на рынке труда.

Список литературы:

1. Алявдина, Н.Г. Инновационные методики в преподавании английского языка для специальных целей в техническом вузе / Н.Г. Алявдина, Т.Д. Маргарян // Гуманитарный вестник. 2013. №. 7. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/93.html> (дата обращения 20. 03. 2021).

2. Волегова, Е.А. К вопросу об английском языке для профессиональных целей в неязыковом вузе // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 г. Екатеринбург. - Изд-во Урал. ун-та, 2018. — С. 14-22.

3. "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция" URL: <http://study.garant.ru/#/document/74607104/paragraph/1:0> (дата обращения 20. 03. 2021).

4. Чилингарян, К.П. Английский для специальных целей в современном обществе // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - №3. - С. 145-150.

LAST MINUTE TIPS: В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ/ССУЗЕ

А. В. Шкапова, e-mail: a_sandra.s@mail.ru

преподаватель

*Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I,
Ярославский филиал ПГУПС, Россия, Ярославль*

LAST MINUTE TIPS ON PREPARING FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AND COLLEGE

A. V. Shkapova, e-mail: a_sandra.s@mail.ru

Teacher

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University Yaroslavl Branch,
Russia, Yaroslavl*

Аннотация. *Статья посвящена актуальным вопросам практики преподавания иностранного языка для профессиональной деятельности студентам ВО и СПО неязыкового профиля. При ограниченном выборе готовых учебных пособий основополагающим компонентом содержания обучения становится рационально подобранный преподавателем аутентичный контент. Автор знакомит с методическими приемами, позволяющими разнообразить учебный процесс, повысить эффективность обучения и сократить время подготовки преподавателя к занятию.*

Ключевые слова: *иностраннный язык в профессиональной деятельности, среднее профессиональное образование, обучение иностранному языку, аутентичный контент, методические приемы, профессионально-ориентированный текст.*

Abstract. *The article is devoted to topical issues of the practice of teaching foreign language for Foreign Language for Specific Purposes to students at technical universities and vocational schools. Due to a limited choice of available special course-books, authentic content rationally selected by the teacher should become a key element of the lesson. The author introduces methodological kit that makes it possible to diversify the educational process, to increase the learning effectiveness and to reduce the time for the lesson preparing.*

Keywords: *Foreign Language for Specific Purposes, secondary vocational education, vocationally-oriented training, teaching foreign language, authentic content, instructional techniques, professionally-oriented text.*

Обеспечение реализации преподаваемых дисциплин согласно рабочей программе и обучение в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов – основная должностная обязанность преподавателя, которая базируется на заранее разработанных документах первоначально федерального, а далее - локального характера. Де-факто преподаватель получает жесткие тематические рамки, в которых он обязан формировать предписанные общие и профессиональные компетенции, знания и умения. Так, в программах СПО результаты обучения по дисциплине ОГСЭ.03 «Иностранный язык (в профессиональной деятельности)», преподаваемой на старших курсах, сформулированы усвоенные знания 1200-1400 лексических единиц и грамматического минимума, необходимого для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности, так и освоенные умения общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы, переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности и самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас. Этому предшествует учебная дисциплина ОУД.03 «Иностранный язык», в ходе освоения которой ФГОС СПО нового

поколения (4) предусматривает обеспечение достижения обучающимися пятнадцати личных, девяти метапредметных и четырех предметных результатов, а именно:

- сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

- владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

- достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, достаточного для делового общения в рамках выбранного профиля;

- сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [7].

Вооруженный и вдохновленный поставленными перед ним целями и задачами, преподаватель приступает к планированию действий своих и обучающихся на всех этапах урока, подбирает средства, обеспечивающие достижение целей, и критерии для выявления степени реального продвижения обучающихся в овладении материалом. При этом составители Педагогического словаря, предполагая возможность несовпадения реального хода событий с запланированным, подчеркивают необходимость подготовить запасные варианты: «Чтобы план не превратился в препятствие для живого общения, педагогу не следует стремиться отразить в плане все детали предстоящего педагогического взаимодействия» [5].

Пассов подчеркивает, что никогда не существуют уроков-«близнецов». Педагогическое мастерство предполагает «умение творчески планировать и проводить любые уроки на любом материале, в любых новых условиях» [4, с. 5]. Как подтверждает практика, как бы ни были прописаны планы, они остаются только направлением, но не путем. И вместе с тем, от плана можно отступить, но только, когда он есть.

Как можно помочь себе и коллегам, которые работают в неязыковой группе будущих техников и инженеров в режиме «свой среди чужих», т.е. преподают иностранный язык профессиональной направленности и в реальности должны владеть специальными знаниями по всем профилям обучения данной образовательной организации? Наличие специализированного учебника для конкретной профессиональной группы и соответствующего уровня подготовки оказывает незаменимую помощь. Однако такие учебники для иностранных языков, отличных от английского, либо изданы в те годы, которые стандарты не допускают к применению в актуальном образовательном процессе, либо из нового поколения, разработанные уже под ФГОС последнего поколения, но предназначены большей частью для ВО (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Целевая аудиторная СПО значительно отличается и школьной базовой языковой подготовкой, и различным возрастным подходом, и темами. Парадокс, но программные темы дисциплины в колледжах и техникумах более специализированы, чем на уровне высшего образования, на них выделяется в среднем больше часов, чем в вузах. При этом для базовой подготовки учебники есть, издаются новые, в т. ч. и с рабочими тетрадями, напр. Басовой Н.В./ Коноплевой Т.Г. для «бытового и несложного профессионального общения с представителями немецкоязычных стран, а также для чтения на немецком языке профориентированной литературы», а именно экономического профиля [2] или учебник и практикум для СПО (А1—А2) Миляевой Н.Н./Кукиной Н.В., ориентированные на формирование у студента, начинающего изучать немецкий язык, языковых компетенций.

Но как быть преподавателю при переходе к профилирующему курсу? Следует заметить, что ряд издательств активно работает с учебными заведениями и выпустило в 2020/2021 уч. г. следующие учебные пособия для немецкого языка:

Гайвоненко Т.Ф. Немецкий язык в сфере строительства и дизайна (для СПО);

Гайвоненко Т.Ф. Немецкий язык для специальности «Токарь на станках с числовым программным управлением»;

Голубев А.П. Немецкий язык для технических специальностей (СПО);

Голубев А.П. Немецкий язык для экономических специальностей;

Бурдаева Т.В. Немецкий язык для железнодорожных специальностей (бакалавриат);

Шонин Н.Е. Немецкий язык для химиков (А2–В1) для СПО.

Анализ перечисленных пособий показывает, что для технических специальностей среднего профобразования и рабочих профессий учебного материала для конкретных программ подготовки явно не хватает. Все новые пособия изданы под грифом «Гоп-50», но для занятий немецким языком в профессиональной деятельности ими можно воспользоваться лишь для десятка профессий.

Перед преподавателем встает вопрос подбора текстового контента, с одной стороны, и его применения как основы для реализации коммуникативной, активной и интерактивной методики преподавания, с другой стороны.

Подбор актуальных текстов – не минутное дело, но зная, чем можно воспользоваться в качестве аутентичных источников, мы значительно сокращаем время подготовки и повышаем качество образования. Автор в предыдущих работах рассматривала возможность использования профильных (необразовательных) веб-ресурсов для актуализации текстового наполнения занятий на примере сайта DB — Немецких железных дорог [8]. Исследования, связанные с обучением студентов лингвистических вузов навыкам перевода, в том числе и специализированных текстов, представлены в работах А.Э. Бабайловой, В.Н. Мещерякова и Е.А. Охомуш, В.И. Карасика и Л.М. Майдановой, В.В. Алимова, Н.И. Алмазовой, А.Я. Гайсиной, Л.М. Ежовой, Н.В. Кондрашовой и др.

А.Н. Сорокина подчеркивает значимость использования аутентичного материала, в первую очередь, потому что он «представляет собой реальную действительность и может служить образцом живого и стилистически правильно оформленного языкового письменного высказывания. Такие тексты позволяют студентам увидеть страну изучаемого языка своими глазами и сформировать правильные представления о ее культуре, экономике, политике» [6, с. 182]. Аутентичный контент становится центральным элементом формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции и моделирует естественную языковую среду на занятии.

Самостоятельно подбирая специальные тексты с учетом их коммуникативной и профессиональной значимости, релевантные к конкретной группе, изучаемой специальности, возрасту и доступности восприятия, преподаватель повышает мотивацию обучающихся и одновременно стремится к разнообразию как средству против самовыгорания и поддержания интереса к преподаваемой дисциплине.

Для «оживления» повторяющихся из года в год тем опытный преподаватель оперативно подбирает информацию по конкретным датам и событиям. К примеру, *500 Jubiläum der Reformation, Alexander von Humboldt: 250. Geburtstag und 180 Jahre seiner Russlandreise, 30 Jahre der Deutschen Einheit, ein Jahr Pandemie, 60 Jahre des ersten Fluges ins Weltall*. В этом на помощь приходит *Deutsche Welle*, регулярно публикующая на своем сайте статьи и подборки тематических презентаций к праздникам и памятным датам.

Имея в распоряжении текст, рекомендуется разработать свой комплект инструментов - заданий, которые применимы к любым текстам. Они и станут нашими помощниками в экстренном случае. Главное – определить тему дня. Такие задания можно сгруппировать следующим образом:

1. Лексико-грамматические задания: по теме составить предложения, используя грамматические единицы изучаемой темы или повторения (в каждом изучаемом языке существуют «вечные» темы для повторения). Из нашего примера *Pandemie*: составить предложения с разными модальными глаголами; сложные предложения с прошедшим и настоящим временем по принципу «раньше – теперь», которые подойдут практически к

любому тексту профессиональной направленности и дадут возможность обучающимся проявить свои знания по спецдисциплинам.

К этой же категории отнесем ассоциогаммы, как задание для парной/групповой работы на время с подведением итога количества подобранных ЛЕ. Обучающихся можно распределить на группы случайным выбором, тем самым инициировать движение в аудитории, смену команды и роли в ней.

2. Изложение содержания текста: мы преднамеренно не упоминаем традиционный перевод текста, который в эпоху всеобщей медиаграмотности стал только вопросом наличия у студента Интернета; при этом составление плана пересказа уже вызывает необходимость осмыслить текст, систематизировать и сгруппировать информацию, кратко изложить мысль, выделить ключевые понятия.

3. Трансформация стилей и жанров: любой текст профессиональной направленности может стать основой для написания письма личного характера или составления диалога (на рабочем месте, на выставке, в кругу семьи и друзей, подготовка однокурсников к занятиям по профилирующим предметам, экскурсия на базовое предприятие и т.д.).

4. Визуализация: в цейтноте невозможно подобрать качественную и подходящую по теме презентацию или видео, написать или распечатать карточки. Пусть обучающиеся представят себе то, что преподаватель хотел им показать, и сами подготовят дидактический материал. Так, при помощи одной бечевки, закрепленной через учебную аудиторию, группа на себе почувствует, что значит жить в городе, разделенном Берлинской стеной. Они могут называть те предметы, которые остались в их «секторе» и формулировать предположения, как обойтись без того, что осталось у друзей по ту сторону стены.

Со временем преподаватель накапливает коллекцию фотографий из журналов, брошюр, рекламных проспектов для инициации монологического высказывания. Изображения людей различного возраста, в разных местах и за различными занятиями станут основой для закрепления многих грамматических правил, как то: степени сравнения прилагательных, глагольные формы. Удачно подобранные иллюстрации можно увязать с содержанием прочитанного текста – это еще одно творческое задание для группы.

5. Мобильность: заставим группу передвигаться, выполняя различные задания на закрепление дидактических единиц. Имея текст, мы уже предложим выполнить *Laufdiktat*: иду, читаю, запоминаю, пишу. Взаимный контроль на основе исходного текста поможет обучающимся научиться объективно оценивать работу других и себя. Отправляем группу в экспедицию: выписанные ими слова из текста закрепляем по всей аудитории или прищепками на упомянутой бельевой бечевке, даем определение слов на иностранном языке и ищем их на карточках.

Через некоторое время интерактивные задания становятся для обучающихся приятной рутинной, когда из зрителей театрального представления одного актера они превращаются в активных созидателей своего образовательного процесса. У них развиваются творческий нестандартный подход к изучению иностранного языка, умение логически и аналитически мыслить, навыки совместного обучения, способность к самообучению, что способствует успешности профессионального и карьерного роста обучающихся. Преподаватель же с удовольствием будет пополнять свой методический арсенал и чувствовать себя уверенно и комфортно, проходя самую «сухую» тему в самой «вялой» группе.

Список литературы:

1. Бабайлова, А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку// Социопсихолингвистические аспекты. - Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. — 151 с.

2. Басова, Н.В. Немецкий язык для колледжей=Deutsch für Colleges: учебник / Басова Н.В., Коноплева Т.Г. — Москва: КноРус, 2021. — 346 с.

3. Никитина, Е.Ю. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка. / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2013 (9) с. 121–136.
4. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка: Учеб. пособие. / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
5. Педагогический словарь 2008 г. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. — URL: <https://didacts.ru/termin>
6. Сорокина, А.И. Формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению аутентичных текстов. // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития. УО «Полесский государственный университет»; УО «Белорусский государственный экономический университет». - 2019. - с. 180-186.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования. — URL: <http://spo-new-fgos.firo-nir.ru> (дата обращения: 20.03.2021)
8. Шкапова, А.В. Современные требования к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку и актуальный контент // История и перспективы развития транспорта на севере России. - 2020 (1). - с. 166-170.

СЕКЦИЯ «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКИХ СОКРАЩЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
*профессор кафедры иностранных языков, д-р филол. наук, доцент
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль*

THE ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL SHORTENINGS STRUCTURAL AND SEMANTIC FEARTURES AND THEIR TRANSLATION TECHNIQUES

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
*Professor, Doctor of Philology
Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl*

Аннотация. *Исследуются сокращения научно-технической тематики современного английского языка, приведены определение понятия «сокращение» и классификация сокращений на аббревиатуры и акронимы в современной лингвистике, изучены семантические и структурные (словообразовательные) особенности сокращений, выявлены основные способы перевода англоязычных научно-технических сокращений на русский язык.*

Ключевые слова: *сокращение, научно-техническая сфера, классификация сокращений, аббревиатура, акроним, структурно-семантические особенности, способы перевода*

Abstract. *The article studies scientific and technical shortenings of the English language and the definition of “a shortening” in modern linguistics, considers the shortenings classification as abbreviations and acronyms, reveals structural and semantic features of shortenings and their translation techniques.*

Keywords: *shortening, scientific and technical sphere, classification of shortenings, abbreviations, acronyms, structural and semantic features; translation techniques.*

Перевод представляет собой это сложный вид человеческой деятельности. Несмотря на то, что часто говорят о переводе «с одного языка на другой», на самом деле, в процессе переводческой деятельности наблюдается не обычная замена одного языка другим. В переводе мы постоянно имеем дело с различными культурами, разными личностями, разным мышлением, разной литературой, разными эпохами, разными уровнями развития, разными и отличными друг от друга традициями, и установками [1, 7, 8, 9, 11, 12, 13]. Переводом интересуются представители различных отраслей знания: культурологи, этнографы, психологи, литературоведы, историки и различные аспекты перевода могут стать объектом изучения в рамках определенных наук.

Сокращения обладают целым комплексом грамматических особенностей. В современной научной и технической литературе особенно важное место занимают тексты, которые ориентированы не столько на представителей определенного языка, сколько на определенную профессиональную группу с общими экстралингвистическими знаниями [2, с. 19; 3, с. 29; 5, с. 55-56; 7, с. 42; 12, с. 32-35]. Несмотря на наличие довольно многочисленного количества исследований, посвященных проблемам сокращения, в современных языках, исследуемые лексические единицы языка все еще остаются нерешенными с точки зрения лингвистики, т.к. сейчас приходится рассматривать решать следующие проблемы: проблему структуры слова и его значения, проблему морфем и др. Это объясняет существование различных мнений, а порой, и противоречивых подходов к исследуемым лексическим

единицам языка. Следует заметить, что перевод сокращений всегда представлял собой актуальную тему для изучения.

Стоит отметить, что в англоязычных научных и профессиональных, особенно технических, текстах доминируют различные виды сокращений. Поскольку сокращения функционируют независимо от их окружающих лексических единиц, т.е. самостоятельно, их заносят в лексикографические источники, и они часто становятся более узнаваемыми, чем их источники (*radar* – радар, *sonar* – сонар, *laser* – лазер), эти сокращения считаются лексическими единицами (терминами) и научно-технического языка.

В современном английском языке сокращения принято делить на *аббревиатуры* и *акронимы* согласно их звуковому и графическому оформлению.

Аббревиатура (*итал.* abbreviatura, от *лат.* brevis – краткий) – слово, которое образовалось путем сокращения слова или словосочетания и читается по алфавитному названию первых букв или по первым звукам слов, составляющих его [4, с. 64]. Аббревиатуры (*англ.* abbreviations) часто образуются с помощью начальных букв знаменательных слов определенного словосочетания. Например,

AA (antenna array) – антенная решетка,

PDA (personal digital assistant) – персональный цифровой помощник,

RWM (read-write memory) – оперативная память и др.

Отметим, что при произнесении аббревиатур по названиям букв ударение следует делать на последней букве. Буквы сокращения могут быть написаны с точками, но на сегодняшний день в английском языке обычно эти точки избегают.

Акронимы (*англ.* acronyms) – это сокращения, которые читаются и воспринимаются как обычные слова [4, с. 64]. Акронимы образуются различными способами: из разных сочетаний букв (из первых букв, от первых нескольких с последней и др.). Приведем примеры таких терминов-сокращений, как *maser*, *laser*, *radar*. Следует заметить, что в русском языке переводческими соответствиями этих слов-терминов являются именно приведенные выше акронимы, а не их расшифровки, т.е. многословные термины. Например,

laser (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation) – оптический квантовый генератор,

maser (Microwave Amplification by Stimulated Emission of Radiation) – микроволновое усиление с помощью индуцированного излучения

radar (Radio Detection and Ranging) – радиобнаружение и определение расстояния и др.

Как видим, эти акронимы на русский язык передаются как новые термины методом *транслитерации*. Подобные лексические единицы обычно легко входят в определенную терминологию и ассимилируются в языке.

К акронимам также относится **терминирование** таким способом, как *стяжение* или *усечение* двух лексических единиц и их объединение в одно слово. По модели сложных слов (слово-гибрид, образованное путем сокращения двух основ), в языке появляются новые сложные термины, образованные из двух слов соединением начальной части одного слова с последней частью второго слова. Например,

tranceiver (transmitter + receiver) – приемопередатчик,

informatics (information + electronics) – информатика и др.

Отметим, что в англоязычных научных и технических текстах часто встречаются **сокращения двух видов:**

1) текстовые (авторские) сокращения, которые функционируют только в пределах конкретного текста. Обычно к текстовым (или авторским) сокращениям приводятся пояснения либо в самом тексте, либо отдельным списком сокращений к тексту;

2) общепринятые сокращения, фиксирующиеся в официальных справочниках, являются частью лексического запаса языка.

Сокращенное использование длинных (однословных и многословных) терминов представляет результат действия традиции, приводящей к составлению терминов-сокращений, которые удобны для чтения, произношения и восприятия.

По своей структуре научно-технические сокращения З.Д. Львовская подразделяет на следующие типы [10, с. 111]:

1) буквенные:

P (pilot) – летчик,

R (radius) – радиус действия,

PC (personal computer) – персональный компьютер,

GPS (Global Positioning System) – глобальная навигационная система и др.,

2) слоговые:

magamp (magnetic amplifier) – магнитный усилитель,

magtape (magnetic tape) – магнитная лента,

preamp (preamplifier) – предварительный усилитель и др.,

3) усеченные слова:

lab (laboratory) – лаборатория,

exam (examination) – проверка, обследование

gym (gymnasium) – спортивный зал и др.,

4) буква (слог) + слово/словосочетание:

e-learning (electronic learning) – электронное (компьютеризованное, онлайнное) обучение,

X-axis – продольная ось;

LCD screen – жидкокристаллический экран, ЖК-экран и др.,

5) буквы и слоги (слоги и буквы):

ICT sys (Information and Communications Technology system) – система ИКТ, информационно-коммуникационных технологий,

Bur(of)Stds (Bureau of standards) – бюро стандартов и др.,

б) буквенно-цифровые:

A1 (A one) – первосортный,

A-4 (attack aircraft A-4) – штурмовик А-4,

FB-111A (fighter-bomber FB-111A) – ФБ-111А (истребитель-бомбардировщик ФБ-111А) и др.

Обращает на себя внимание тот факт, что сокращениям характерна высокая омонимичность, и чем меньше количество знаков, тем омонимичность сокращения выше. В научно-технических текстах новые термины иногда образуются по именам авторов новых открытий, теорий. Такие термины – имена собственные – постепенно, с течением времени становятся лексическими единицами определенной терминологической системы, ассимилируясь в языке грамматически, становятся именами нарицательными и часто пишутся с прописной буквы.

В настоящее время существуют три основных способа перевода акронимов на русский язык:

1) транскрипция/ транслитерация:

ALGOL (a high-level computer programming language devised to carry out scientific calculations) – АЛГОЛ,

Internet – Интернет,

NORAD (North American Air Defense Command) – НОРАД,

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) – ЮНИСЕФ и др.,

2) заимствование акронима в исходном виде буквами переводящего языка:

FORTRAN (Formula Translation) – Фортран,

Interpol (International Criminal Police Organization) – Интерпол,

NATO – НАТО,

SECAM – СЕКАМ (система цветного телевидения) и др.,

3) создание соответствующей аббревиатуры из русских терминов:

AD (air defense) – ПВО (противовоздушная оборона),

NOD (Night observation device) – ПНВ (прибор ночного видения) и др.

В случае перевода аббревиатур английского языка на русский применяются такие приемы, как **лексико-семантические замены, описательный перевод, транскрипция/транслитерация**, а также **перевод полной формы путем создания на его основе новой аббревиатуры**:

1) перевод полной формы считается одним из самых часто используемых приемов перевода сокращений. Например:

SEO (Sniper employment officer) – офицер по использованию снайперов,

EVENT (end of evening nautical twilight) – конец вечерних навигационных сумерек,

SPOTREP (Spot report) – донесение о текущей обстановке и др.,

2) лексико-семантические замены также являются распространенным приемом перевода сокращений и аббревиатур. Например:

HALO (High altitude – большая высота, low opening – низкое открытие) – затяжной прыжок,

LBE (Loading-bearing equipment – разгрузочное спинное снаряжение) – разгрузочная система и др.,

3) транскрипция, представляющая собой формализованную запись звукового состава слова [6, с. 44]. Например:

BBC (British Broadcasting Corporation) – Би-би-си,

CNN (Cable News Network) – Си-эн-эн,

SAGE (semi-automatic ground environment) – СЕЙДЖ и др.,

4) транслитерация – точная передача знаков одной письменности знаками другой письменности [6, с. 44]. Например:

SDR (Special Drawing Rights) – СДР (международная расчетная единица),

SWIFT (The Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications) – СВИФТ и др.,

5) описательный перевод сокращений. Это способ передачи английского сокращения на русский язык, который сводится к переводу корня сокращения с учетом его микроконтекста [6, с. 45]. Например:

OP (operation plane) – боевой самолет,

SHELREP (Shelling report) – донесение об артиллерийском обстреле,

YOC (young officers' course) – курс подготовки молодых офицеров и др.,

б) перевод полной формы и создание на его основе новой аббревиатуры в переводящем языке представляет собой наиболее редкий прием перевода сокращений [5, с. 133]. Например:

CIA (Central Intelligence Agency) – ЦРУ (Центральное разведывательное управление),

NOD (night observation device) – ПНВ (прибор ночного видения),

TOC (Tactical Operations Center) – ЦБУ (Центр боевого управления) и др.

Таким образом, можем заключить, что сокращение является наиболее продуктивным способом обогащения словарного запаса языка. Проблемами сокращения занимается все большее число лингвистов и переводоведов. Происходящая в современном мире научно-техническая революция способствует возникновению все большего количества сокращений. Наиболее интенсивно сокращение используется именно для пополнения терминологической системы таких новых отраслей науки и техники, как: космонавтика, ракетное дело, ядерная энергетика, радиоэлектроника, программирование и т.д. Поэтому при переводе исследуемого лексического пласта языка следует владеть основными способами его передачи на другие языки, уметь обосновать выбор того или иного способа перевода для адекватного понимания и передачи контекста, содержащего сокращенные лексические единицы.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. К вопросу о специфике перевода текстов научно-технической тематики / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – Ярославль, 2019. – № 1 (4). – С. 119-124.
2. Бабаян, В.Н. О переводе терминов научно-технической литературы с английского языка на русский // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Материалы IV Международной научно-методической конференции (25 мая 2018 г.). – Омск: Изд-во «Ипполитова», ОАБИИ, 2018. – С. 18-22.
3. Бабаян, В.Н. О трудностях передачи англоязычных терминов научно-технической литературы на русский язык и путях их преодоления // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние. Сборник тезисов IV Общероссийской научной онлайн-конференции с международным участием, Нижний Новгород, 10-11 октября 2020 г. / Ответственный редактор А.В. Иванов. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2020. – С. 28-30.
4. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : «Междунар. отношения», 2003. – 240 с.
5. Борисов, В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках/ Под ред. А.Д. Швейцера. – М. : Воениздат, 2004. – 320 с.
6. Бреус, Е.В. Основы теории и практики перевода с английского языка на русский. – М. : УРАО, 2003. – 104 с.
7. Денисов, К.М. Определение термина в контексте развития отечественного терминоведения и терминографии // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. – № 1(15). – С. 41-44.
8. Денисов, К.М. Сдвиги когнитивной парадигмы терминоведения. // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2016. – № 12. – С. 38-44.
9. Лёмкин, А.В. Способы перевода англоязычных ИТ терминов на русский язык / А.В. Лёмкин, В.Н. Бабаян // Семьдесят первая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием. Сборник материалов конференции. В 3-х частях. 2018. С. 815-819.
10. Львовская, З.Д. Теоретические проблемы перевода. – М. : Высшая школа, 2005. – 232 с.
11. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводческий словарь. – 6-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 320 с.
12. Пронина, Р.Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. – М.: «Высшая школа», 1973. – 199 с.
13. Тюкина, Л.А. Информационные технологии в профессиональной деятельности переводчика / Л.А. Тюкина, Н.И. Пузенко. – Текст : непосредственный // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы : Сборник научных трудов / Под ред. Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН, 2017. – С. 248-255.

СПОСОБЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Бережная А.А., e-mail: ant-berezhnaya@yandex.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль

THE MEANS OF OBJECTIFICATION OF COMMUNICATIVE STRUCTURE OF THE UTTERANCE (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LITERATURE)

Berezhnaya A.A., e-mail: ant-berezhnaya@yandex.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University
Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу коммуникативной организации структуры высказывания. Проблематика актуального членения предложения и способы его объективации в разноструктурных языках являются одной из самых существенных аспектов современной лингвистики. Основные средства объективации коммуникативного членения предложения рассматриваются в данной статье.*

***Ключевые слова:** коммуникативная организация предложения, функциональная перспектива предложения, тема, рема, средства выражения актуального членения предложения.*

***Abstract.** This article under study is devoted to the issue of the communicative organization of structure of the utterance. The problem of actual division of the sentence and means of its objectification in languages with different structure appear to be one of the most essential aspects of modern linguistics. The main means of objectification of communicative division of the sentence in different languages are observed in the article.*

***Keywords:** communicative organization of the sentence, functional sentence perspective, theme, rheme, means of expression of actual division of the sentence.*

Вопрос о способах объективации коммуникативной структуры высказывания занимает одно из центральных мест в современной теории актуального членения. По мнению многих исследователей, полное и адекватное описание механизмов восприятия речи невозможно без учета коммуникативного членения – универсального языкового явления, присущего любому высказыванию и являющегося предопределяющим фактором его смысловой и формальной организации [3, 4, 6 и др.].

Изучение средств выражения коммуникативной структуры высказывания относится к числу вопросов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Неоспоримым является тот факт, что знание языковых средств выражения тема-рематической структуры позволяет коммуникантам, с одной стороны, адекватно воспринимать содержание (смысл) чужого высказывания, а с другой стороны, продуцировать коммуникативно однозначное высказывание, то есть высказывание, адекватно отражающее замысел сообщения. Следует также отметить, что адекватный выбор средств выражения коммуникативной структуры высказывания является важным и неотъемлемым при переводе с одного языка на другой, неправильное употребление которых может привести к искажению смысла оригинала.

Как отмечается в лингвистической литературе, актуальное членение, являющееся языковой универсалией, имеет общие для многих языков средства выражения, которые, однако, отличаются по своим функциональным характеристикам, что объясняется спецификой грамматического строя того или иного языка [3, 4, 7 и др.]. Так, если в языках

синтетического строя основными средствами выражения коммуникативной перспективы высказывания выступают порядок слов и логическое ударение, то в языках аналитического строя, помимо вышеупомянутых средств, наиболее характерными коммуникативно ориентированными средствами являются артикль, синтаксические конструкции с выделительными оборотами (ср.: *there+ to be, there is no, it is ... that* - в английском языке; *c'est...qui, c'est...que* - во французском языке).

Исследование имеет цель выявить особенности построения предложения в соответствии с коммуникативной перспективой и особенности функционирования средств выражения тема-рематической структуры предложения в английском и русском языках.

Материалом для исследования послужил английский роман С. Bronte "Jane Eyre" (Ш. Бронте "Джейн Эйр") и его переводы на русский язык, на основе которого нами был проведен анализ в сопоставительном плане. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Одним из эффективных средств выражения тема-рематической структуры в английском и русском языках выступает порядок слов, когда синтаксический компонент, выполняющий функцию ремы, помещается в конечную позицию. Ср.:

(1) *From the bush came the sound.* [10]

(1a) *За кустами послышались звуки.* [2]

(1б) *Из-за кустов доносились звуки.* [1]

Как видим, и в английском предложении, и в переводах его на русский язык, подлежащее занимает сильную конечную позицию, отмеченную логическим ударением. В переводах (1a) и (1б) в качестве темы выступает обстоятельство места и сказуемое. Таким образом, при переводе сохраняется одна и та же тема-рематическая структура и коммуникативно-синтаксическая схема:

(1) Тема (обст.+ сказ.) – Рема (подл.)

(1a) Тема (обст.+ сказ.) – Рема (подл.)

(1б) Тема (обст.+ сказ.) – Рема (подл.)

Анализ имеющегося в нашем распоряжении фактического материала показал, что в английском языке к числу продуктивных средств выражения актуального членения можно отнести артикль, и в частности, неопределенный артикль, являющийся однозначным показателем рематичности имени существительного. Как ремоиндикатор, неопределенный артикль может оформлять в английском предложении любой именной компонент, в том числе подлежащее, занимающее, как правило, начальную позицию. Таким образом, наличие неопределенного артикля позволяет сохранить свойственный английскому языку прямой порядок слов, даже в тех случаях, когда подлежащее выполняет функцию ремы. Так, в нижеприведенном английском предложении неопределенный артикль является единственным показателем рематичности подлежащего.

(2) *A small footpath ran along the margin of the wood.* [10]

В русском же языке, ввиду отсутствия артикля, показателем рематичности подлежащего в письменной речи в данном случае может выступать только порядок слов, а точнее – конечная позиция подлежащего. Такой способ адекватной передачи тема-рематической структуры английского предложения (2) использован при его переводах на русский язык.

(2a) *Вдоль опушки леса вилась дорожка.* [2]

(2б) *Вдоль опушки леса шла тропинка.* [1]

Как видим, сохранив тема-рематическую структуру оригинала, переводчики изменили коммуникативно-синтаксическую схему.

(2) Рема (подл.) – Тема (обст. + сказ.)

(2a) Тема (обст. + сказ.) – Рема (подл.)

(2б) Тема (обст. + сказ.) – Рема (подл.)

В английском языке одним из распространенных средств актуального членения являются ремовыделительные конструкции, которые позволяют выделить в качестве ремы любой член предложения, в том числе подлежащее и сохранить прямой порядок слов. Ср.:

(3) *There is a church in the hollow.* [10]

(3а) *В котловине прячется церковь.* [2]

(3б) *В лощине стояла церковь.* [1]

Дополнительным показателем рематичности подлежащего выступает, как видно из примеров, неопределенный артикль. В соответствующих переводах на русский язык переводчики прибегают к другому способу – порядку слов, помещая подлежащее в конец предложения. Таким образом, при адекватном переводе актуального членения происходит изменение коммуникативно-синтаксической схемы предложений:

(3) Рема (подл. + сказ.) – Тема (обст.)

(3а) Тема (обст.) – Рема (сказ.+ подл.)

(3б) Тема (обст.) – Рема (сказ. + подл.)

Итак, сопоставительный анализ показал, что если в английском предложении средствами выражения коммуникативной структуры являются ремовыделительные конструкции и артикль, то в русском в качестве средств выделения ремы выступает порядок

Список литературы:

1. Бронтэ, Ш. Джейн Эйр: Роман: Пер. с англ. И.Гуровой. – М., 2001.
2. Бронтэ, Ш. Джейн Эйр: Роман: Пер. с англ. В. Станевич. – М., 1989.
3. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: Синтаксис. – М., 1981.
4. Егорова, О.С. Основные типы высказывания в современном французском языке. - Ярославль, 1999.
5. Ковтунова, И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения. - М., 1977.
6. Матезиус, В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. - М., 1967.
7. Распопов, И.П. Актуальное членение предложения. – Уфа, 1961.
8. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста. - Л., 1989.
9. Слюсарева, Н.А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. - М., 1981.
10. Шевякова, В.Е. Современный английский язык. Порядок слов, актуальное членение, интонация. - М., 1980.
11. Bronte, C. Jane Eyre. - London. 1994.

**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СИНОНИМИЧНЫХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОЙ ИТЛ
(НА ПРИМЕРЕ ИТ ТЕКСТОВ)**

Н.В. Елкина, e-mail: teachereng@yandex.ru
*старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль*

Д.С. Прокофьева, e-mail: schwalbe@mail.ru
*старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль*

**PROBLEMS OF TERMINOLOGICAL SYNONYMS TRANSLATION IN THE ENGLISH
TECHNICAL LITERATURE (IT TEXTS BEING THE CASE)**

N.V. Elkina, e-mail: teachereng@yandex.ru
*Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl*

D.S. Prokofieva, e-mail: schwalbe@mail.ru
*Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl*

Аннотация. Работа посвящена вопросам перевода английских ИТ терминологических синонимов. Авторы пришли к выводу, что в английской ИТ литературе в основном присутствуют синонимы-дублеты и квазисинонимы. Основное внимание уделяется тому, что в процессе перевода следует акцентировать внимание на видах терминологических синонимов, функциях, стилевой характеристике, структуре каждого элемента терминологической цепочки. Перевод терминов с русского языка на английский осуществляется с помощью калькирования и описательного перевода.

Ключевые слова: синоним, синонимический ряд, терминологический синоним, терминосистема, синонимы-дублеты, квазисинонимы, информационные технологии.

Abstract. The work is devoted to the translation of English IT terminological synonyms. The authors concluded that the English IT literature mainly contains synonyms-doublets and quasi-synonyms. The main attention is paid to the fact that in the process of translation, attention should be paid to the types of terminological synonyms, functions, style characteristics, and structure of each element of the terminological chain. The translation of terms from Russian into English is carried out by means of calquing and descriptive translation.

Keywords: synonym, synonymic series, terminological synonym, terminological system, synonyms-doublets, quasi-synonyms, information technologies.

В процессе работы со студентами, магистрантами и аспирантами авторы постоянно имеют дело с многочисленными техническими статьями на английском языке. Работа с техническими статьями обязательно связана с работой с терминами и более того с терминологическими синонимами. В последнее время от магистрантов и аспирантов требуется переводить статьи по профилю не только с английского языка на русский, но и с русского на английский. При этом достаточно часто возникают проблемы нахождения точных аналогов при переводе синонимов с английского языка на русский и наоборот.

Цель данной работы заключается в том, чтобы выявить значение терминологических синонимов для терминологических систем в языке оригинала и языке перевода и определить подходы нахождения наиболее точных аналогов в процессе перевода.

Речь не идет о выработке неких алгоритмов, которые бы определяли порядок действий, приводящих к нахождению наиболее подходящего терминологического аналога. Прежде всего следует изучить различные суждения исследователей по поводу терминов, синонимов, синонимических рядов в терминосистеме. Исследование будет осуществляться на материале терминологии, присущей сфере Информационных технологий (ИТ).

Как известно, основными требованиями, которые предъявляются к научно-технической литературе (НТЛ), это краткость изложения и точность формулировок. Эти требования в основном реализуются за счет насыщенности текста специальными терминами (в американской НТЛ термины составляют до 40 %) Словарный состав языка пополняется за счет терминов для выражения понятий и реалий в результате бурного развития науки и техники. Словарь *The Random House Dictionary of the English Language* (New York, 1967) дает следующее определение термина: «A term is a word or group of words designating something, esp. in a particular field as atom in physics» «Термин - это слово или группа слов, обозначающих нечто в определенной области, например, как атом в физике» (перевод Елкиной Н.В.) [6]. А.А. Реформатский определяет термины как «слова, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и названия вещей. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии. Терминология — это совокупность терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующая особый сектор лексики, наиболее доступный сознательному регулированию и упорядочению [1]. Итак, термины отличаются от обычных слов тем, что они выражают специальные научные понятия и тем, что они обладают особой смысловой точностью. Например, глагол *to run* может означать самые разные понятия, а глагольное словосочетание «*to run a program*» означает «запускать программу в компьютере». Точность термина предполагает отсутствие синонимии, наличие которой затрудняет перевод НТЛ как с английского на русский, так и наоборот [4]. По мнению О.С. Ахмановой, «синонимы - те члены тематической группы, которые, а) принадлежат к одной и той же части речи и б) настолько близки по значению, что их правильное употребление в речи требует точного знания различающих их семантических оттенков и стилистических свойств» [2]. Большая Советская Энциклопедия дает такое определение: «Синонимы - слова, относящиеся к одной части речи, значения которых содержат тождественные элементы; различающиеся элементы этих значений устойчиво нейтрализуются в определённых позициях. Таким образом, синонимами могут быть признаны слова, противопоставленные лишь по таким семантическим признакам, которые в определённых контекстах становятся несущественными (чем обуславливается взаимозаменяемость С. в этих контекстах) [3]. В словаре *The Random House Dictionary of the English Language* (New York, 1967) имеется следующее определение синонима: «Synonym 1. A word having the same or nearly the same meaning as another in the language as joyful, elated, glad 2. a word or expression accepted as another name for something» «Синоним 1. Слово, имеющее такое же или почти такое же значение, что и другое слово в языке, к примеру «радостный, восторженный, жизнерадостный» 2. слово или выражение, принятое как другое название для чего-либо» (перевод Елкиной Н.В.) [7].

Исследователи из различных научных сфер в процессе называния веществ, процессов и приборов, стараются избежать таких явлений, как синонимия. Абсолютные синонимы являются мертвым грузом для терминосистемы. Например, *Memory unit* (запоминающее устройство) и *storage unit* (запоминающее устройство, блок памяти) являются терминами-синонимами (но в последнее время наметилось некоторое расхождение их значений). Поэтому со временем происходит либо уход одного из синонимов из терминосистемы, либо разграничение их значений. Но терминология также является частью общелитературной системы языка, и поэтому она не может не подчиняться законам ее развития [4]. После

серьезного исследования литературы, посвященной терминологическим синонимам, авторы пришли к выводу, что в литературе описано огромное количество подходов для классифицирования терминологических синонимов. Для обозначения синонимических терминов, исследователи предлагают использовать такие понятия как «дублетность», «эквивалентность», «вариантность» в связи с неоднозначным их пониманием. Другие исследователи выделяют «термины-синонимы», которые в свою очередь подразделяют на абсолютные синонимы (с тождественным значением) и условные синонимы (с подобным значением).

Пример: equipment – hardware; information – data; dictionary – vocabulary.

Лексические синонимы в зависимости от характера различий могут подразделяться на три типа: 1) синонимы, различающиеся по интеллектуальному, смысловому содержанию (абсолютные синонимы или дублиеты), 2) синонимы, различающиеся по формальной структуре. Это синонимы, имеющие смысловые и экспрессивные значения. Синонимы, имеющие смысловые различия, называются смысловыми или идеографическими. Они отличаются друг от друга оттенками значения. Понятийные синонимы выражают оттенки одного и того же понятия. Экспрессивные синонимы могут быть с предметно-образными и эмоционально-образными различиями. Логическими синонимами часто становятся квазисинонимы, слова достаточно близкие по значению, но имеющие различия, которые включают денотативный и сигнификативный слои значения. Квазисинонимы (их часто называют мнимыми синонимами) — это слова, близкие по значению, но не взаимозаменяемые во всех контекстах (в отличие от синонимов, которые должны быть взаимозаменяемы в любом контексте) [10].

Пример: program – applications; memory – storage; drawback – disadvantage; produce – manufacture; remove – erase.

Абсолютные синонимы часто называются синонимами-дублетами. Синонимы-дублиеты выражают равные по смыслу, взаимозаменяемые в тексте понятия. Дублиеты могут использовать совершенно разные лексические формы [9].

Пример: program - software, motherboard – mainboard, multiprogramming – multitasking, palmtops – pocket PCs.

В технических текстах ИТ большая доля приходится на семантические синонимы. Их перевод часто вызывает затруднения. При этом знание теоретических вопросов процесса перевода для правильного понимания научно-технического текста и передачи его на другой язык порой не достаточны; необходимы экстралингвистические знания, представление о концептуальных областях, которые описывают термины-синонимы. Для терминосистемы ИТ в основном характерны синонимы- дублиеты и квазисинонимы. Значение терминов вряд ли зависит от эмоциональной составляющей, но может зависеть от контекста.

Пример: computer – computer system – robot – artificial intelligence.

Данная цепочка терминов представляет синонимический ряд. Данный ряд терминов отвечает основному набору критериев, который содержит следующие признаки:

- 1) близость значений;
- 2) принадлежность к одной и той же части речи;
- 3) дифференциация по определённому семантическому признаку;
- 4) взаимозаменяемость (нейтрализация дифференциальных признаков) в определённом контексте [5].

«First, the AI robot, or computer gathers facts about a situation through sensors or human input. Во-первых, AI робот, или компьютер, собирает факты о ситуации с помощью датчиков или человека». В данном предложении подчеркивается близость значений терминов «AI, robot, и computer» [8] «The robot stores this information and attempts the successful action the next time it encounters the same situation. Again, modern computers can only do this in very limited situations. - Робот сохраняет эту информацию и пытается выполнить успешное действие в следующий раз, когда он сталкивается с такой же ситуацией. Опять же, современные компьютеры могут делать это только в очень ограниченных ситуациях». В

данной паре предложений наблюдается некоторое разграничение значений терминов «robot и computer». Т.е. из данных примеров видно, что термины из данной цепочки могут демонстрировать взаимозаменяемость, и дифференциацию по определённому семантическому признаку [8]. Таким образом, в процессе перевода синонимов - членов синонимического ряда следует акцентировать внимание на видах терминологических синонимов, их функциях, их стилевой характеристике, чтобы добиться адекватного перевода. Необходимо также учитывать характер связей между доминантой синонимического ряда и членами данного ряда, сохраняя эти связи в языке перевода.

Но для того, чтобы переводить отдельные элементы в синонимическом ряду, необходимо помнить о подходах к переводу каждого члена. Прежде всего, по-видимому, необходимо исследовать текст оригинала и оценить, к какому переводу, ему следует прибегнуть. Действительно, может иметь место случай, когда термин на языке оригинала легко передается на языке перевода, так как его значение основывается на параллельных понятиях. Но бывают случаи, когда переводчик не может найти значение на языке перевода, не изменив в той или иной степени порядок следования элементов или даже лексические единицы. После исследования текста необходимо сделать анализ незнакомого термина. Надо выяснить: 1. образовался ли новый термин путём изменения значения обычного слова; 2. является ли он (новый термин) производным словом; 3. является ли он устойчивым словосочетанием; 4. является ли новый термин сокращением [4]. Получив ответы на эти вопросы, переводчик решает, каким способом перевода ему стоит воспользоваться. Самым простым способом перевода является заимствование, которое дает возможность справиться с проблемой нахождения соответствующего аналога. Источником большинства значений терминов, подлежащих к сфере ИТ, является английский язык (амер.), так как долгое время основные достижения в сфере ИТ приходили из США. Многие заимствования под влиянием системы, в которую они вошли, претерпевают значительные фонетические, грамматические и даже семантические изменения, приспособиваясь, соответственно, к фонетическим, грамматическим и семантическим законам данной системы.

Пример: computer – компьютер; programming – программирование; interface – интерфейс; information – информация; printer – принтер; modem – модем.

Калькирование, или перевод «слово в слово», обозначает переход от исходного языка к языку перевода, который приводит к созданию правильного текста, а переводчик при этом следит только за соблюдением обязательных норм языка. В принципе дословный перевод в некоторых ситуациях – это единственное и полное решение вопроса. Тем не менее, дословный перевод является неприемлемым, если: (а) он дает другой смысл; (б) он не имеет смысла.

Пример: hard disk- жесткий диск; motherboard – материнская плата; operating system – операционная система; graphical user interface – графический пользовательский интерфейс.

В английской терминологии ИТ встречается большое число терминов, состоящих из нескольких элементов. Такие многокомпонентные термины бывают двух типов: Термины - сложные слова, или синтаксические термины, которые не имеют грамматического оформления внутри словосочетания и Термины – устойчивые терминологические сочетания, каждый компонент которого оформлен грамматически с помощью окончания или предлога. Но в терминологии ИТ в основном встречаются термины – сложные слова, которые представляет собой сочетание двух или более компонентов, в состав которых могут входить, как термины, так и слова общеупотребительной лексики, находящиеся в атрибутивной связи и не имеющие внутренней грамматической оформленности.

Пример: dynamic pulse storage unit - запоминающее устройство на динамических триггерах; daylight development - обработка на свету.

Перевод синтаксических терминов начинают с перевода последнего слова термина (существительного), которое является основным компонентом, потом переводят каждую смысловую группу, причём анализ связей между компонентами такого термина осуществляется слева направо (от первого слова к последнему), а перевод – справа налево

(от последнего слова к первому). При этом надо помнить о связях между элементами внутри синтаксических терминов. Таких связей может быть три: последовательная, попарная и смешанная. В нашем примере показана последовательная связь, т.к. каждый элемент термина находится в последовательной связи с последним элементом. Но в литературе чаще встречаются термины со смешанной связью [4].

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Modern Graphical Users Interface | | | | |
| | 2 | 3 | 4 | 1 |
| Современный графический пользовательский интерфейс | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | |

Способы передачи терминов с русского языка на английский язык вызывают большие трудности. Пожалуй, основными способами можно считать калькирование и описательный перевод. Причем описательный перевод может быть реализован посредством атрибутивных сочетаний, внутри которых может присутствовать и калька.

Пример: стандартное определение клавиш – standard key definition; стандартный многопользовательский компьютер – standard multiuser computer; стандартный интерфейс ввода данных – standard entry interface.

Если говорить о значении терминологических синонимов для терминологических систем в языке оригинала и языке перевода, то на данный вопрос нельзя дать однозначный ответ. С одной стороны, наличие терминологических синонимов мешает переводу, поскольку переводчик должен дать абсолютно только один точный ответ при переводе технического текста. С другой стороны, терминологические синонимы являются полноправными участниками лексической системы языка и также обогащают её, как и все другие участники. Для того чтобы определить подходы нахождения точных аналогов в терминологической цепочке, следует акцентировать внимание на видах терминологических синонимов, их функциях, их стилевой характеристике. Необходимо также учитывать характер связей между доминантой синонимического ряда и членами данного ряда, сохраняя эти связи в языке перевода. Кроме того, для того чтобы переводить отдельные элементы в синонимическом ряду, необходимо помнить о подходах к переводу каждого члена ряда.

Список литературы:

1. Реформатский, А.А. Введение в языковедение. § 21. Терминология. 1996. С. 61-62
2. Ахманова, О.С. О стилистической дифференциации слов // Сборник статей по языкознанию. - М., 1984. – С. 192.
3. Большая советская энциклопедия, БСЭ. 2012. Синонимы.
4. Елкина, Н.В. Основы теории и практики перевода английской научно-технической литературы, Издательский дом 2017. С.62-70
5. Вилюман, В.Г. Английская синонимика, § 16. Вопрос о контекстуальных синонимах 1980: 40.
6. The Random House Dictionary of the English Language, New York, 1967. P. 1355
7. The Random House Dictionary of the English Language, New York, 1967. P. 332
8. Tom Harris How Robots Work. Robots and Artificial Intelligence. 2014. P.7.
9. URL: <https://www.textologia.ru/russkiy/leksikologia/slovo-znachenie/tipi-sinonimov-sinonimi-dubleti-ideograficheskie-sinonimi/686/?q=463&n=686>
10. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 23.03.2021).

**РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД В КУРСЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
НУЖЕН ЛИ ОН СЕГОДНЯ?**

Крамная Е.С., kramnaya@yandex.ru,
старший преподаватель

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

RENDERING IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRANSLATION

Kramnaya E.S., kramnaya@yandex.ru
Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** Информационное пространство стремительно изменяется и это требует полного переосмысления подходов как к практической работе переводчика, так и к процессу обучения. В статье обсуждается необходимость включения реферативного перевода в курс подготовки будущих переводчиков. Отмечается, что сегодня компетенция реферативного перевода востребована и реализуется не только в составлении традиционных рефератов, но и в более широком и творческом контексте. Вместе с тем указывается на высокий педагогический потенциал реферативного перевода как учебной деятельности.*

***Ключевые слова:** реферативный перевод, реферирование, трансформация, профессиональная личность переводчика*

***Abstract.** The information space is changing dramatically, and this requires a complete rethinking of approaches to both the translator's practice and translator's education. The article discusses the relevance of rendering translation in the training course for future translators. It is noted that today the competence of abstract translation is in demand and is implemented not only in the preparation of traditional abstracts, but also in a broader and creative context. At the same time, the author points out the high pedagogical potential of abstract translation as an educational activity.*

***Keywords:** rendering translation, rendering, transformation, translator's qualifications, professional personality.*

Информационное пространство стремительно изменяется и вместе с ним меняется деятельность переводчика. Цифровизация стала основным преобразующим фактором в технологическом плане профессии: работа с текстом выполняется при помощи компьютера, информационно-справочный поиск – при помощи Интернета и компьютерной информационной базы, используются технологии автоматизированного и машинного переводов, для командной работы используются облачные решения. К традиционным объектам перевода, таким как текстовый материал и устная речь, добавились сложносочиненные объекты интернет-контента и мультимедиа. Как метко отмечает Алексеева И.С., «общение людей приходит теперь в самой разной среде, причем «эра Гуттенберга» с приоритетом печатного слова уходит прошлое, уступая место эре Интернета и другим средствам дистанционной коммуникации» [1]. Появился запрос на комплексные переводческие услуги, такие как локализация, транскреация, рерайт, постредактирование. Если проанализировать объявления о вакансиях для переводчиков на порталах по поиску работы, можно отметить большую востребованность многопрофильных специалистов, которые могли бы не только перевести текст, но и адаптировать его, разместить на сайте и так далее.

Все эти многоплановые трансформации требуют полного переосмысления подходов как к практической работе переводчика, так и к процессу обучения переводу. Курс обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации должен быть ориентирован на

подготовку востребованных специалистов, готовых к работе в новых условиях. При проектировании курса необходимо учитывать как существующий, так и перспективный запрос рынка; иными словами, студенту необходимо дать компетенции и *soft skills*, которые позволят ему зарабатывать на переводах. Такой прагматический подход к планированию заставляет задуматься над актуальностью каждого традиционного раздела курса, одним из которых является реферативный перевод. Цель этой статьи - ответить на вопрос: зачем обучать студента-переводчика реферативному переводу? Для этого, с одной стороны, необходимо определить актуальность реферативного перевода как вида деятельности переводчика и его востребованность на рынке переводческих услуг. С другой стороны, следует оценить потенциал реферативного перевода как вида учебной деятельности, необходимой для формирования общих переводческих компетенций.

Прежде всего, необходимо уточнить определение реферативного перевода. Согласно одному из самых распространенных определений, это разновидность перевода, при котором происходит сжатие основного содержания исходного текста на одном языке средствами другого, переводящего языка. К готовому тексту ПЯ предъявляются такие же требования, как и к реферату, а именно «краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы, без дополнительной интерпретации или критических замечаний» [5]. Несмотря на такое сухое определение, в реальной практике реферативный перевод многолик, так как разнообразной может быть его основа – создание вторичного текста, реферата. На сегодняшний день насчитывается не менее двух десятков видов рефератов, дифференцирующихся по разным группам признаков. Но они имеют и общие черты: ни один из рефератов не содержит авторских рассуждений или исторических сведений, материал, таким образом, излагается кратко, четко и без субъективных оценок; текст реферата не является обычным пересказом первоисточника или его сокращенным переводом, это продукт творческого процесса, в котором выделена новая, актуальная информация, которая может быть использована в производственной или научно-исследовательской деятельности [4].

Письменный реферативный перевод наиболее востребован при работе с научной и технической информацией. Как самостоятельный вид работ, «в чистом виде», он представлен статьями в реферативных журналах, например, таких, которые издаются Институтом научной информации по общественным наукам РАН (*РЖ (информационно-аналитические журналы) (inipn.ru)*), в более доступном для широкой аудитории варианте – в виде сообщений в научно-популярных журналах, например, в постоянной рубрике «Бюро иностранной научно-технической информации» журнала «Наука и жизнь». Компетенция реферативного перевода как навык выявления, систематизации и обобщения наиболее ценной информации источника на ИЯ и её воспроизведения на переводном языке в форме вторичного текста [2] востребована в также в повседневной переводческой практике, когда необходима консультация, подготовка материалов для информационно-аналитической работы, предварительная оценка полезности текста на иностранном языке и в других коммуникативных ситуациях. В профессиональном стандарте «Специалист в области перевода», который обсуждается в широком экспертном сообществе [7] и должен быть принят в недалеком будущем, умение «подготавливать аннотации и рефераты иностранной литературы» указано как необходимое для переводчика в сфере профессиональной коммуникации [8]. Реферативная компетенция также реализуется в более «креативных» видах работ, когда на основе первичного текста на ИЯ создается вторичный текст ПЯ, пересказывающий и интерпретирующий содержание или комбинирующий его с другими текстами. От классического реферативного перевода он отличается тем, что изменяется целевая аудитория текста, расставляются иные смысловые акценты, внедряется дополнительная информация и т.п. Наиболее яркий пример такой обработки иноязычного текста - создание интернет-контента для различных новостных и тематических сайтов. В переводоведении, применительно к подобной работе с текстом на иностранном языке, возникли такие термины как «рерайтинг», «транскреация», «локализация». Некоторые

специалисты рассматривают их как самостоятельные новые виды перевода, чье появление стало результатом эволюции информационного пространства и его аудитории. Известный финский переводовед Ив Гамбье указывает, что «уже само появление этих различных ярлыков заставляет задуматься. Они отражают различные профессиональные реалии и практики, а также конкретные направления в исследованиях» [3]. Другие специалисты, наоборот, утверждают, что «локализация и транскреация, выделяемые в настоящее время в качестве отдельных видов перевода, вовсе таковыми не являются, а представляют собой разновидности собственно перевода. Культурная адаптация текста, осуществляемая в процессе «локализации» и «транскреации», на самом деле есть прагматическая адаптация, хорошо известная практикам и теоретикам перевода» [9]. Тем не менее в спросе на подобные виды переводческих услуг можно убедиться, зайдя на портал по поиску работы или на сайт профильной биржи услуг. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сегодня компетенция реферативного перевода востребована, она может реализоваться не только в составлении рефератов и аннотаций к научно-технической литературе, но и в более широком и творческом контексте.

Чтобы убедиться в потенциале реферативного перевода как учебной деятельности, рассмотрим связанную с ним компетенцию более детально. Она складывается из целого ряда оперативных умений, формирующих профессиональную личность переводчика. Это умение определить логическую структуру текста, отделить существенную информацию от второстепенной, грамотно перевести с одного языка на другой учитывая особенности языков ИЯ и ПЯ, грамотно выразить извлеченную из текста ИЯ информацию, составить текст в соответствии с принятыми в ПЯ нормами и стандартами, анализировать и учитывать в работе экстралингвистические факторы. Такие умения не формируются одномоментно или в рамках только одного раздела курса. Реферирование текста, как учебное задание «кратко изложите содержание прочитанного», проходит красной нитью через практически любой курс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Студенты учатся видеть план иноязычного текста, следить за логикой изложения выделять главную или релевантную информацию, составлять вторичный текст на том же языке. Обучение реферативному переводу позволяет вывести эту работу на новый уровень, закрепляя с одной стороны умения аналитической обработки текста-первоисточника, с другой стороны – развивая умение создавать вторичный текст на языке перевода.

Реферативный перевод отличается особым соотношением текстов на ИЯ и ПЯ: они формально не эквивалентны, но при этом семантически адекватны [4] На первый взгляд, при условии хорошего владения иностранным языком и понимания предмета текста, реферативный перевод в виде задания «изложите краткое содержание текста на родном языке» не выглядит сложным. Однако многие преподаватели по опыту знают в какое замешательство могут прийти студенты от простой просьбы «расскажите по-русски, о чем этот английский текст». Именно в такой ситуации учащиеся осознают, что они недостаточно внимательно прочитали текст и у них не сложилось цельное представление о его содержании, а именно такой уровень понимания необходим для создания качественного реферативного перевода. С одной стороны, это трудность, характерная для перевода, как деятельности в целом: перевод — это процесс не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации, и основной проблемой при переводе языковых явлений на иностранный язык является передача их содержательных особенностей [6]. С другой стороны, это проблема владения родным языком, недостаточного опыта формулирования и внятного изложения мысли в соответствии с заданным стилем. В этом заключается ценный педагогический потенциал использования реферативного перевода как учебной работы: студенты учатся видеть текст как цельное высказывание с логической структурой, средствами выразительности, коммуникативной целью, аудиторией. Они учатся более бережному, критическому и кропотливому отношению к первоисточнику и большей осознанности при создании вторичного текста. Данные качества лежат в основе профессиональной личности переводчика и позволят студентам в будущем реализовать свой потенциал несмотря на

растущую конкуренцию со стороны искусственного интеллекта и технологий машинного перевода.

Итак, зачем включать реферативный перевод в курс подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации? Реферативный перевод не утратил своей актуальности ни как вид профессиональной, ни как вид учебной деятельности. Он, как и работа переводчика в целом, трансформируется вместе с информационным пространством, в ответ на запросы целевой аудитории, поэтому можно сказать, что реферативный перевод будет востребован как переводческая услуга и как компетенция специалиста. Как учебная деятельность, реферирование и выполнение реферативного перевода развивают умения, ключевые для работы с текстом и с информацией в целом, и обладают ценным педагогическим потенциалом формирования профессиональной личности переводчика. Таким образом, при все более интенсивном глобальном информационном обмене и развитии технологий искусственного интеллекта, реферативный перевод стал необходимым активом в портфолио востребованного специалиста.

Список литературы:

1. Алексеева, И.С. Проблемы обучения переводу в современном мире - Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных статей по материалам Первой всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием. Санкт-Петербург 30–31 октября 2020 г. Вып. 1 / под ред. И.В. Кононовой. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2020. – с 7-12.

2. Андреев, Н.И. Особенности переводческого реферирования общественно-политических текстов. - Филологические науки в МГИМО. -2016. -№ 8. -С. 114-130.

3. Гамбье, И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий / И. Гамбье // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2016. – № 4. – С. 56-74. – DOI 10.21638/11701/spbu09.2016.405.

4. Герте, Н. А. Денотативная модель реферативного специализированного перевода : специальность 10.02.19 "Теория языка" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Пермь, 2016. – 22 с.

5. ГОСТ 7.9-95 «РЕФЕРАТ И АННОТАЦИЯ. Общие требования». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200004585> (Дата обращения 25.03.2021)

6. Кириллова, Е. Б. Перевод как процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации. // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода : Международный сборник научных статей. – Нижний Новгород : ООО "АЛЬБА", 2019. – С. 51-55.

7. О профессиональном стандарте «Специалист в области перевода» в ИФиЯК | Институт филологии и языковой коммуникации (sfu-kras.ru). – URL: <https://ifiyak.sfu-kras.ru/news/o-professionalnom-standarte-specialist-v-oblasti-perevoda-v-ifiyak> (Дата обращения: 25.03.21)

8. Профессиональный стандарт. Специалист в области перевода. – URL: https://ifiyak.sfu-kras.ru/sites/default/files/content/prof%20standart/PS_30_October.pdf%20 (Дата обращения 25.03.21)

9. Сдобников, В. В. Новые тенденции в переводоведении // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. – Т. 2. – № 4(7). – С. 72-79.

USAGE OF NEOLOGISMS IN SOCIAL MEDIA

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru
Senior Lecturer
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

А.Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru
старший преподаватель
Севастопольский государственный университет,
Россия, г. Севастополь

Annotation. This article investigates factors that contribute to usage of neologism in media, and determines the effectiveness of neologisms in interaction. This study is of current interest as use of social media is integral part of everyday life and the language used in social media is worth sphere of investigation to define how the form and the means of information transmission affect the language changes. This paper aims to consider the neologisms used on social platforms in terms of morphological process.

Keywords: neologism, social media, compounding, borrowing, antonomasia, conversion, reduplication, affixation, clipping, abbreviation, acronym, blending, onomatopoeia.

Аннотация. Данная статья исследует факторы, которые способствуют использованию неологизмов в СМИ, и определяют эффективность неологизмов во взаимодействии. Это исследование представляет актуальность, поскольку использование социальных сетей является неотъемлемой частью повседневной жизни, а язык, используемый в социальных сетях, заслуживает отдельного исследования, чтобы определить, как форма и средства доставки информации влияют на изменения в языке. Цель статьи – рассмотрение неологизмов, используемых на социальных платформах с точки зрения морфологического процесса.

Ключевые слова: неологизм, социальные сети, соединение, заимствование, антономазия, преобразование, дублирование, аффиксация, вырезка, аббревиатура, акроним, смешивание, ономотопея.

Introduction

A modern university graduate will be in demand on the international labor market if he has a foreign language communicative competence, which is an obligatory part of the professional culture of any specialist [3, 10]. Due to changes in world society, expressed in new words occurrence phenomena and concepts, these variations took place in the dictionary structure. Neologisms, which have become units of language, are eventually included into dictionaries reflecting the relevant condition of vocabulary [2]. The vocabulary is the most mobile part of the language; it is constantly being improved, updated, at the same time it reacts to changes in the reality around us. It develops along with life [4, 8-9].

Neologisms are newly formed linguistic words and expressions. These new objects are found in areas of social media, industry, technology, politics, science and culture. “Like all new terms, neologisms can contribute to the dissemination of knowledge and ideas only if their exact meaning becomes known to a wide range of researchers” [1, p. 44].

“When looking into social media neologisms, the term neologism is described as a new word used to represent something new or a word coined to represent a thing due to inadequacy of existing 6 words to represent it sufficiently and effectively” [12, www].

Literature review.

Various aspects of specialists’ professional communicative culture have been studied by linguistic scientists S.G. Ter-Minasova, O.A. Leontovich, I.M. Rummyantseva and others.

Communication competence was studied by A.V. Khutorskoy, M.Z. Biboletova, A.A. Verbitsky, I.L. Beam, I.A. Winter, J. Raven and others. Features of communication were considered by foreign scientists D.R. Williams, J.S. Jackson, K.J. McKenzie, N.S. Crowcroft, Charles Agyemang, Bhopal Raj, Marc Bruijnzeels и др.

Social media neologisms as newly coined words were investigated by Bernard J. Luskin, Aduda, Kennedy, Lucida McDonald, Ruth M. Mworia, Sakina Shahlee and Rosniah Mustaffa and others. So, Bernard J. Luskin considered neologisms as new words or word combinations appearing in the language due to the new developments and advancements in social life, culture and technology [6]. He stated that “social media neologisms are assimilating into our language and sharpening our evolving human communication. The Millennial generation is passing, making way for Gen Z, the new generation composed of those born after 1995. The new understanding and nuanced meanings of current neologisms are normal vocabulary for this newest generation of nearly 74 million Gen Z youth in the U.S. who range in age from 1-25 years-old” [6, www].

Neologism features were described by Aduda Kennedy [5]. Her study focused on the neologisms of a natural language and how hearers interpret the meaning as well as on the functions and importance of social media. Neologism “refers to a wide range of lexical items; the term neologisms may refer to new words borrowed from other languages and dialects, new words created through morphological processes operating in the language under study, words acquiring new senses and words produced as a result of speech defects” [12, www].

Lucida McDonald states that new words are constantly entering the lexicon to describe new concepts and technologies and what they mean to us [7].

Ruth M. Mworia said that “neologisms play a significant role in language change. This is in view of the fact that as new words are created in the language, there is a change in the vocabulary as new words are introduced and old words may acquire new senses” [12, www]. Neologisms lead to language modernization because it speakers can express the new technological and scientific developments in the society.

Sakina Shahlee and Rosniah Mustaffa considered the term neologism as “a combination of two distinct words, a French word, neo meaning new and a Greek word logos meaning word” [13, p. 4]. According to Peterson C.M., Ray C.M. and Trubek A. neologism is a new phrase or word formulated by a person, publication, period or event [11, 14].

Our research is important as use of social media is integral part of everyday life and the language used in social media is worth area of study to determine how it differs from the standard usage.

The objective of our study is to examine the use of social media. The following hypotheses are tested: 1. social media neologisms deviate from the standard usage of English. 2. There are different factors that affect neologisms production and usage in social media. 3. Neologisms in social media are very effective in communication.

Methodology. The material of the research was articles in social media sites.

The most popular neologism in social media are *hater* (a person who hates people on line and makes negative posts), *troll* (a person who starts flame wars or intentionally upsets people on the Internet, done it by posting inflammatory and digressive, off-topic messages in a forum, newsgroup, blog, provoking readers into displaying emotional responses); *cyberbullying* (takes place on social media; it is repeated behavior, aimed at angering or scaring those who are targeted), *follower* (people who are following your comments to share with others), *flash mob* (happens when a lot of people come to the specific place at certain time and start doing a dance), *campaign* (an effect to achieve something), *crowdfunding* (when people have a good idea they create a campaign and people all over the world can send a little bit of money for realizing this idea), *crowdsourcing* (a special social media site which can create a crowdfunding), *click bait* (content with the aim to attract attention visitors to click on a link to a specific web page, picture, video), *meme* (an idea, style, behavior, video, picture, context that becomes a fad and spreads via Internet by means of imitation often through social media platforms, direct email, news sources and often carries symbolic meaning), *feed* (blog or a stream of content that you scroll through), *viral* (relating to

viruses), *trending* (category or very popular as a subject discussed in social media), *livestreaming* (on line), *phishing* (scam). Some neologisms are similar: *cyberbullying* and *face-to-face bullying* happen alongside each other; *cyberbullying* as very serious phenomenon leaves a digital footprint. *Troll* and *heater* are similar as well. But *heaters* are people who write negative comments and during some period of time they forget about it. *Troll* is trying to give a reaction and he/she is anonymous.

Morphological process is used in forming neologisms. It is found in social networking. Morphological process includes the following:

- compounding (roots or free morphemes combine to produce a new word), e.g. *Facebook* (a social site), *Hashtag* (connects all posts), *Screenshot* (a digital image), *Bitcoin* (the world's largest cryptocurrency), *Fanbase* (a platform, where people can engage each other) *Flash mob* (a group of people who assemble in a public place, perform for a brief time), *Crowdfunding* (the practice of funding venture or a project by raising small amounts of money from a large number of people), *Crowdsourcing* (a process of tapping into groups/individuals, paid or unpaid who have a common interest), *Livestreaming* (online streaming media simultaneously recorded and broadcast in real-time);

- borrowing (words from one language are used in another with some phonological and autographic changes), e.g. *Uber* (from French Language), *Boomerang* from Australia (a repeated short movement);

- antonomasia (a figure of speech or a process in which some defining word or phrase is substituted for a person's proper name), e.g. *WhatsApp*, *The King of Pop* (Michael Jackson), *The First Lady of Song* (Ella Fitzgerald), *The Queen of Pop* (Madonna), *The Queen of Soul* (Aretha Franklin);

- reduplication (a free morpheme is repeated or duplicated to form a new word), e.g. *hocus-pocus*, *ping-pong*;

- conversion (a word changes its morphemic status) e.g. *to block* in social media means to hide or prevent someone's social media account to have the access of connecting, *Friend* (Being a friend in social media means to have the access and connections to a person's social media account, but he/she may not be a real one), *Feed* (a blog), *Lit* (indicates something awesome, cool, amazing), *On* (an action of approval or agreed to do something);

- affixation (prefixation, suffixation, confix or circum fixation) e.g. bio-informatics, bitcoin, Tweeter (person who uses twitter), youtuber (subscriber of You tube), influencer (a person, who has the power to influence a lot of people), hater (a person who hates people on line and makes negative posts), follower (people who are following one's comments);

- clipping (a multi syllabic word is shortened by subtracting one or more of the syllables), e.g. *Thru* (through or true), *Def.* (definitely), *Supp* (What, Is and Up (?)), *Vlog* (video blog), *Blog* (web log);

- abbreviation (a shortened form of a written word or phrase), e.g. *Bro* (Brother), *Twt* (Tweet), *Ig* (Instagram), *Lil* (Little), *Tmrw* (Tomorrow), *Wc* (Welcome), *W/a* (WhatsApp);

- acronym (words combine in a title), e.g. *DM* (direct message), *FB* (facebook), *IKR* (I, Know and Right), *HB* (Happy and Birthday), *ASAP* (As, Soon, As and Possible), *PM* (Private and Message), *MV* (Music and Video);

- blending (two or more morphemes are combined after some part of the syllables between the two are joined or one of them is shortened), e.g. *Dya* (DoandYou (?)), *Socmed* (a short-form of integration between social and media), *Instagram* (Insta and Gram), *Socmed* (Social and Media). *Vlog* (Video and Log), *Wakanda* (What, Kind and Of (?)), *Yall* (You and All), *WhatsApp* (What, is and App);

- onomatopoeia (the process of creating a word that phonetically imitates, resembles, or suggests the sound that it describes), e.g. bomb becomes *boom*.

Conclusion. The economy of linguistic resources is provided by neologisms formed by the methods of compounding, borrowing, antonomasia, conversion, reduplication, affixation, clipping, abbreviation, acronym, blending, and onomatopoeia. "The relevance of the study of neologisms

features in English is new words research as a means of reflecting the changes taking place in linguoculture under the influence of modern factors” [1, p. 45].

Social media has basically taken over almost everyday life for all people. It is the social media vocabulary which people might need in order to be able to talk about social media or to understand people who are speaking about it. The most popular words are Twitter (co.), Tweeter, Youtuber, Influencer, Troll, Hater, Follower, Fanbase, Flash mob, *Troll*, Cyberbullying, Campaign, Crowdfunding, Crowdsourcing, Click bait, Meme, Viral, Livestreaming and others.

Список литературы:

1. Кобзева, Н.А. Структурно-семантические особенности неологизмов в современном английском языке (на материале военных текстов) / Н.А. Кобзева, А.Г. Михайлова // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования» / Под ред. Ю.В. Кобенко; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2020. – 300 с. – С. 41-45.

2. Михайлова, А.Г. Приемы и средства эмоционального синтаксиса в англоязычной газетной статье // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции. Ярославль: ЯГТУ, 2020. – С. 253-256.

3. Михайлова, А.Г. Акмеологическая категория зрелости как интегральная характеристика результатов образования // Развитие интеллектуально-творческого потенциала молодежи: из прошлого в современность. Материалы I Международной научно-практической конференции: под общей редакцией С.В. Беспаловой. – 2018. – С. 253-254.

4. Михайлова, А.Г. Профессиональная дифференциация языка (на примере юридических терминов в лексической системе английского языка) // Язык: категории, функции, речевое действие: материалы XI международной научной конференции 12-13.04.2018, Москва-Коломна. Часть 1. – Москва: МГПУ; Коломна: ГСГУ, 2018. –С. 90-92.

5. Aduda Kennedy. A Relevance Theoretical Analysis of Dholuo Neologism. Dissertation, University of Nairobi, Kenya. 2013. URL: <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/61408> Accessed on 7th March 2021.

6. Bernard J. Luskin. Social Media Neologisms: New Words & New Meanings. **Luskin Learning Psychology Series, No. 42**

7. McDonald Lucida. Communication and Culture: The meaning of “e-“. Neologisms as marker of culture and technology. 2005. URL: <https://www.yorku.ca/etopia/docs/conference/McDonald.pdf> Accessed on 7th March 2021.

8. Mikhaylova, A.G. Acmeology in the Development of Students' Professional-Creative Skills During the Process of English Language Learning // Профессиональное лингвообразование: материалы IX междунар. научно-практической конференции. Июль 2015 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. – С. 242-246.

9. Mikhaylova, A.G. The Development Students' Professional-Creative Skills in Foreign Language Learning / Язык: категории, функции, речевое действие: материалы 9-й научной конференции с международным участием 14-15.04.2016, Москва-Коломна. Часть 1 / МГПУ. – Москва: МГПУ; Коломна: ГСГУ, 2016. – 218. – С. 87-92.

10. Mikhaylova, A.G. Main Features of Linguistic Globalization // Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Т.Г. Клепиковой, А.Г. Михайловой – Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ»; Севастополь: ФГАОУ ВО «СевГУ», 2018. – 757 с. – С. 718-722.

11. Peterson, C.M., & Ray, C. M. Andragogy and Metagogy: The evolution of neologisms. *Journal of Adult Education*, (2013). 42(2), Pp. 80-85.

12. Ruth M. Mworia. Use of English Neologisms in Social Media: a Case of Twitter Language in Kenya URL: http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/93589/Mworia_Use%20Of%20English%20Neologisms%20In%20Social%20Media Accessed on 7th March 2021.
13. Sakina Shahlee, Rosniah Mustaffa. Neologisms in Social Networking Among Youths. Tryaksh International Journal of Multidisciplinary (TIJM). 2019. Volume 1. Issue 1. Pp. 1-9.
14. Trubek, A. Should we Care about Grammar and Spelling on Twitter? 2010. URL: <http://magazine.good.is/articles/should-we-care-about-grammar-and-spelling-on-twitter>. Accessed on 7th March 2021.

THE CONCEPT OF TABLET-ASSISTED INTERPRETING: NOTE-TAKING⁵

Maria V. Mikhailovskaia, e-mail: m_mikhaylovskaya@mail.ru

Senior Lecturer

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Abstract. *This contribution explores the concept of tablet-assisted interpreting as an emerging trend favoured by most practitioners. It has been revealed that tablet technologies encompass the main computer-assisted interpreting tools, such as terminology management tools, note-taking and voice-to-text applications. The paper puts special emphasis on tablet-aided note-taking, which represents a promising area of research and should be incorporated in conference interpreting training.*

Keywords: *tablet-assisted interpreting, computer-assisted interpreting tools, note-taking applications, terminology management, note-taking techniques, interpreting assignment.*

The history of tablet computers is indelibly associated with the emergence and development of pen computer technology, which dates back to the 1950s. One of the first detailed descriptions of a tablet computer is considered to have been proposed by Isaac Asimov. In his novel “Foundation” (1951) the author introduced a device called the Calculator Pad, the technical features of which might remind of present-day tablets. The concept of a tablet computer was first put forward by Alan Kay (1971), whose brainchild, Dynabook became a precursor to the tablet computer. An undeniable tablet revolution took place in 2010 when Toshiba released Libretto W100, the first booklet tablet computer, Apple unveiled their first iPad tablet, featuring a 9.7-inch touch screen display, and Samsung presented their first tablet computer, the Galaxy Tab.

A real breakthrough in tablet technologies could not go unnoticed for professional interpreters who felt compelled to explore the possibilities of this budding field and find new ways of developing technology-assisted interpreting using a wide range of functionalities provided by tablet computers. It became abundantly clear that a tablet can outperform a personal computer in a number of ways since it is rather light, portable, silent and easy-to-use in the booth and on the go. An extended battery life makes it a truly mobile device (for example, the battery life of iPad (8th generation) is around 8-10 hours, and it takes no more than 3 hours to fully charge it) and “the ideal boothmate” [Hof 2012].

As a result, a new concept of “tablet interpreting” was coined by Alexander Drechsel and Joshua Goldsmith [Drechsel and Goldsmith 2016; Goldsmith 2018], who pioneered the research into this emerging field. Tablet interpreting denotes a specific type of interpretation that relies on incorporating tablet technologies in enhancing the interpreting process and reducing the cognitive load of the interpreter. For pragmatic reasons we would choose to refer to this new approach towards carrying out the interpretation as tablet-assisted interpreting. Tablet technologies encompass the main computer-assisted interpreting tools, such as terminology management tools, note-taking and voice-to-text applications. A wide choice of terminology management tools designed for tablets (among those presented on the market one should note Intragloss, InterpretBank, Boothmate, Interplex) proved to be indispensable for the interpreting assignment preparation including term extraction and glossary compilation. Voice-to-text applications (Voice Dictation for Pages, Voice Pro, AudioNote) are developed for voice recognition and converting the oral text into the written one, which can drastically improve the performance of interpreters working in the simultaneous consecutive mode.

Tablet note-taking applications provide vast opportunities for interpreters as they are easily downloadable, accessible without Internet connection and available on all existing operating systems (BambooPaper, Notability, Nebo 3.0, EverNote, EasyNotes). This circumstance allows us to presume that a new generation of “paperless” interpreters might emerge.

⁵ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Lomonosov Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”

Still, it should be borne in mind that a well-considered and consistent system of taking notes is one of the key tools that professional interpreters tend to resort to, be it a tablet with a stylus or pen and paper as a means to jot information down. Modern-day interpreters can benefit from a variety of different systems and approaches to taking notes, all of which are not devoid of their own advantages. However, the efficiency of a particular system remains a purely subjective criterion that each interpreter determines for themselves in the course of their professional practice.

Moreover, it seems appropriate to remind that the development of the main principles and techniques of note-taking is inseparable from the history of the advances of consecutive interpreting as a professional activity. Jean Herbert (Switzerland), Jean-François Rozan (Switzerland), and Rurik Miniar-Beloruchev (USSR) are known as the founding fathers of note-taking. Herbert's 1952 guide for interpreters "Manuel de l'interprète: comment on devient interprète de conférences" is the first educational work to discuss the importance of interpreting notes as an ancillary tool for consecutive interpreting. In his manual, Herbert underlines the connection between the quality of interpretation and the interpreter's notes, clarifies their purpose, and pinpoints their distinctive features in comparison to other methods of writing down a spoken text. He also emphasizes the significance of logical analysis when taking notes, gives recommendations on which language to choose for note-taking, and elaborates on the possibility of using different abbreviations, signs and symbols [Herbert 1952].

It was, however, Jean-François Rozan who first summarized and presented the main rules of note-taking in his guide "La prise de notes en interprétation consecutive" (1956). The system that he proposed consisted of 20 symbols and relied on seven basic principles: 1) noting the idea rather than the word; 2) applying the rules of abbreviation; 3) indicating links; 4) noting negation and 5) emphasis; 6) employing the principle of verticality (stacking as well as using brackets) and 7) shift [Rozan 1956].

Of particular interest is the method of Danica Seleskovitch, the founder of the so-called Paris School of Interpreting. The approach suggested by Seleskovitch encompasses the basic principles of "Theory of Sense" and posits that each sign or symbol should convey an entire idea. Moreover, her method does not allow abbreviated words, so as to not be constrained by the linguistic structure of the spoken source text and be able to concentrate instead on its sense chunks [Seleskovitch 1968].

A further valuable note-taking system was developed by a professional conference interpreter and AIIC member Andrew Gillies, who also teaches skills enhancement courses (CPD) for in-house and freelance interpreters at the AIIC and the European Parliament. His practical guide "Note-taking for consecutive interpreting: a short course" sheds light on the subtleties and nuances of semantic analysis from the standpoint of taking notes and describes the most effective note-taking techniques (as well as offering a lot of practice material), including systems advanced by some of the aforementioned famed interpreters as well as methods devised by Gillies himself during his career. He proposes to leave a margin on the left side of the page for housing the links between ideas and to use horizontal lines to separate different ideas from one another [Gillies 2017].

Regardless of the note-taking technique chosen by the interpreter, all the aforementioned principles are easy-to-apply using not only pen and paper, but a tablet as well. For example, the IOS application "Notability" allows not only to customize the pages of the electronic note-pad, but also to scale, rotate and recolour the ideas, as well as organize the notes in the most efficient way. It combines handwriting and typing, enables to add and annotate PDF files and even offers the option of recording any oral text, which might prove useful for those interpreters who opt for simultaneous consecutive interpretation.

Some professional interpreters shared their experiences of using tablets for note-taking [Rosado 2013; Behl 2013a, 2013b, 2015] and formulated some recommendations for various applications, styluses and tablets [Rosado 2013; Drechsel and Goldsmith 2016]. In 2015 Josephine Holley and Joshua Goldsmith conducted a joint research into tablet interpreting, its benefits and downsides. The participants of the survey were represented by professional interpreters working in various settings, such as legal or court interpreting, medical interpreting, media interpreting,

business interpreting, diplomatic interpreting, conference interpreting and community interpreting. Moreover, all of them belonged to widely known interpreting associations and admitted to using tablets for carrying out their interpreting assignments. The findings showed that 67% of interviewees indicated the efficiency of using both tablets as well as pen and paper, whereas 33% found tablets to be more effective than traditional methods of note-taking. Some respondents preferred to resort to pen and paper due to ergonomic or technical concerns, confidentiality reasons or client requirements. [Goldsmith and Holley 2015; Goldsmith 2018] At the moment we are conducting similar research into the preferences of professional Russia-based interpreters and their experience of tablet-assisted interpreting, but the outcome of the study is yet to be revealed.

To conclude, it should be pointed out that tablet technologies are rapidly advancing, so it seems really hard to predict what technological marvels are to be expected. Yet, tablet-assisted interpreting has proven to be efficient and represents a promising area of research. Undeniably, the so-called tablet interpreting, including tablet-aided note-taking should be incorporated in the overall conference interpreting training.

References

1. Behl, Holly. 2013a. "The paperless interpreter experiment: Part I." Retrieved from paperlessinterpreter.com/paperless-interpreter-part-i/ Last accessed 29 March 2021.
2. Behl, Holly. 2013b. "The paperless interpreter experiment: Part II." Retrieved from paperlessinterpreter.com/paperless-interpreter-part-ii/ Last accessed 29 March 2021.
3. Behl, Holly. 2015. "The paperless interpreter experiment Part III: Microsoft Surface Pro 4". Retrieved from paperlessinterpreter.com/the-paperless-interpreter-experiment-part-iii-microsoft-surface-pro-4/ Last accessed 29 March 2021.
4. Drechsel, Alexander and Goldsmith, Joshua. "Tablet Interpreting: The use of mobile devices in interpreting." In *CIUTI-Forum 2016: Equitable Education through intercultural communication: Role and responsibility for non-state actors*, ed. by Martin Forstner and Hannelore Lee-Jahnke. Frankfurt am Main: Peter Lang.
5. Gillies, Andrew. 2017. *Note-taking for consecutive interpreting. A short course. Second Edition.* Oxon/New York: Routledge. – 289 p.
6. Goldsmith, Joshua and Josephine Holley. 2015. *Consecutive Interpreting 2.0: The Tablet Interpreting Experience.* Unpublished M.A. thesis. University of Geneva, Switzerland.
7. Goldsmith, Joshua. 2018. *Tablet interpreting: Consecutive interpreting 2.0.* In *Translation and Interpreting Studies (3)*. Geneve, Switzerland.
8. Herbert, Jean. 1952. *Manuel de l'interprète: comment on devient interprète de conférences.* Genève: Georg.
9. Hof, Michelle. 2012. "iPad: The ideal boothmate." Retrieved from <http://aiic.net/p/6354>. Last accessed 29 March 2021.
10. Rosado, Tony. 2013. "Note-taking with iPad: Making our life easier." Retrieved from rpstranslations.wordpress.com/2013/05/28/note-taking-with-ipad-making-our-life-easier2/. Last accessed 29 March 2021.
11. Rozan, Jean-François. 1956. *La prise de notes en interprétation consecutive.* Genève: Georg.
12. Seleskovitch, Danica. 1968. *L'interprète dans les conférences internationales.* Paris: Lettres Modernes Minard.

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА

И.Н. Пузенко, e-mail: pusenko@gstu.by
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
Гомельский государственный технический университет им.
П.О. Сухого, Республика Беларусь, Гомель

ACADEMIC TRANSLATION IN STUDENT LINGUISTIC TRAINING

Puzenko Ivan Nikolaevich,
Candidate of Philological sciences, Associate Professor, head of the department
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi, Belarus, Gomel

Аннотация. Одним из требований к выпускникам вузов по иностранному языку становится овладение ими навыками иноязычной коммуникации для успешной реализации профессиональной деятельности: умение грамотно строить устную и письменную речь; читать, понимать и переводить научно-технические тексты, вести поиск нужной информации и оформлять её в виде перевода или реферата. Задача учебного перевода – сформировать у них базовые основы перевода с иностранного языка на родной и содействовать более углубленному изучению языка путём сопоставления его с родным языком.

Ключевые слова: перевод как процесс преобразования текста, текст оригинала, текст перевода, виды перевода, учебный перевод как вид учебной деятельности, правила перевода.

Abstract. One of the requirements for technical universities graduates in a foreign language is to master their skills of foreign language communication for the successful implementation of professional activities: the ability to competently build oral and written speech; to read, to understand and to translate scientific and technical texts, to search for the necessary information and to arrange it in the form of translation or abstract. The task of educational translation is to form the basic foundations of translation from a foreign language into the native language and to promote more fundamental study of the language by comparing it with their native language.

Keywords: translation as a process of transforming the text, an original text, a translation text, types of translation, educational translation as a type of educational activity, translation rules.

Акцент на обучение чтению и переводу в технических университетах является необходимым условием приобретения студентами за сравнительно небольшой период времени необходимого уровня коммуникативной компетенции, который позволил бы им свободно читать, понимать и переводить разножанровые оригинальные тексты средней и повышенной трудности с/без использования двуязычного словаря [3, с.8]. Одним из важных требований, предъявляемых к выпускникам технических вузов в области иностранного языка, является овладение ими навыками иноязычной коммуникации в пределах, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности, а именно:

- умение вести общение социокультурного плана, деловой и профессиональной направленности, готовность выражать коммуникативные намерения на иностранном языке в сферах социально-бытового, официально-делового и профессионально ориентированного общения, правильно строить устное выступление и участвовать в диалоге;

- полно и точно передавать информацию, содержащуюся в иноязычном тексте средствами родного языка (устно или письменно), оформляя извлечённую из иностранных источников информацию в виде перевода, реферата, доклада, аннотации, резюме (изучающий тип чтения) [6, 4, 7).

Перевод как особый вид языкового посредничества между людьми, народами, странами позволяет студентам, магистрантам, аспирантам и многим специалистам

пользоваться иностранным языком в учебной, профессиональной, научной и информационной деятельности. Вопрос об общественной значимости перевода тесно связан с его определением. Так, Л.С. Бархударов рассматривал перевод как процесс преобразования текста на одном языке в текст другого языка при относительном сохранении исходного содержания оригинального текста [2]. Другие переводоведы (А.В. Фёдоров, Я.И. Рецкер, В.Г. Гак, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Ю.И. Львин, А.Л. Пумпянский, Р.К. Миньяр-Белоручева, В.В. Алимов и др.) трактуют перевод с функционально-стилистической и коммуникативной точки зрения, то есть перевод должен передавать не только то, что выражено в исходном тексте, но и как это в нём выражено. Результатом перевода выступает при этом текст оригинала, переданный языковыми средствами другого языка. Технические тексты, однако, в отличие от художественных не содержат информации, направленной на передачу чувств, эмоций, а также эстетического и эмоционального воздействия на адресата. Их основная функция – сообщение, передача новой информации; именно этот фактор позволяет сосредоточить внимание обучающихся на том, что именно изложено в тексте, что в нём отражено, а не на том, как эта информация подаётся в исходном тексте.

Заметим, что любой вид перевода существенно отличается от изложения, переложения или пересказа, а также других форм воспроизведения текста тем, что он является процессом воссоздания единства содержания и формы оригинального текста. При переводе текста с одного языка на другой следует учитывать действие одних и тех же логико-семантических факторов для передачи смыслового содержания текста, сохраняя его жанровые и функционально-стилистические особенности. Из этого определения вытекает вывод для лингвистической теории перевода и теории технического перевода, в частности, о том, что если перевод есть передача того, что уже выражено, то значит в процессе перевода переводятся не просто слова и грамматические явления, а мысли, содержащиеся в каждом предложении [5, с.9].

В вузовской практике Беларуси представляется возможным условно различать:

- а) учебный перевод (преимущественно: I-я ступень обучения; 1-й, 2-й курсы университета);
- б) профессионально ориентированный перевод (преимущественно: II-я ступень обучения; магистратура);
- в) профессиональный перевод (преимущественно: постдипломное образование, перевод в сфере профессиональной коммуникации; *аспирантура, докторантура*; а также специальная подготовка в университетах на факультетах иностранных языков).

Учебный перевод как вид учебной и речевой деятельности связан с расшифровкой оригинального иноязычного текста с целью его понимания и интерпретации. Он помогает студентам постигать основы изучаемого иностранного языка; понимать приёмы, методы и технологию перевода; углубить и совершенствовать свои знания по языку с учётом избранной специальности. Профессиональный перевод рассматривается как особая языковая деятельность (это может быть и обучающая, и трудовая/профессиональная деятельность), нацеленная на воссоздание подлинника оригинала на другом языке. Она требует специальной языковой подготовки, владения определёнными навыками и умениями [1, с.16].

Перевод как вид учебной деятельности, равно как и учебная дисциплина на специальных факультетах университетов, не может существовать без теории вообще, без каких-либо теоретических выводов, положений, предпосылок и соответствующих обобщений. При обучении студентов технических вузов чтению и переводу общетехнических (New Technology Exhibition, The Fastest City Transport, Sources of Power) и специальных текстов (Electric Circuit, Capacitors, Resistors; Information System and Technologies, Different Types of Computers You Ought to Know About, A List of Different Types of Computer Software) представляется необходимым доводить до их сведения некоторые общие вопросы, с которыми они сталкиваются в процессе перевода текстов с иностранного языка на русский. Можно выделить следующие вопросы, обязательные для изучения студентами при обучении переводу:

- что такое перевод; перевод как разновидность межъязыковой и межкультурной коммуникации; анализ и перевод как средство понимания текста; единица перевода;
- качество перевода; сущность и способы достижения адекватности перевода;
- явление интерференции в переводе;
- виды перевода, технический перевод;
- лексические и грамматические проблемы перевода; проблема выбора слова и передачи значений грамматических структур, а также лексико-грамматические трудности перевода;
- языковая догадка; интернациональная лексика, паронимы и другие типы межъязыковых аналогов, термин «ложные друзья переводчика»;
- перевод терминов, многокомпонентных терминологических сочетаний и сокращений.

Обобщая изложенное, подчеркнём, что для всех жанровых разновидностей научно-технических текстов (монографии, рефераты, научные обзоры, статьи, патенты, техническая документация, справочники, технические описания, инструкции и руководства по эксплуатации приборов и инструментов, фирменные каталоги, проспекты, проекты, проектная документация, чертежи) существуют определённые правила, которых должны придерживаться все категории обучающихся:

- технический перевод должен быть полным и адекватным оригинальному тексту,
- он должен правильно передавать смысл оригинального текста с учётом языковых особенностей исходного языка и адресата, на который рассчитан перевод,
- профессиональная лексика и терминология должны использоваться последовательно и передаваться тождественно и идентично;
- текст перевода не должен содержать орфографических ошибок.

Фактическая общность содержания оригинального текста и перевода имеет большое практическое значение. Одна из главных задач студентов и, особенно это касается обучающихся II-й ступени высшего образования, состоит в том, чтобы они могли максимально точно, полно и исчерпывающе передавать содержание исходного текста. Адекватность перевода (отдельные фразы, предложения, абзацы, фрагменты текста) рекомендуется рассматривать в плане достижения адекватности перевода всего оригинала в целом, так как не только части создают целое, но и целое определяет части. В качестве одной из задач в области технического перевода в учебной деятельности выдвигается задача сформировать у обучающихся основные приёмы перевода с иностранного языка на родной, обучить их практическим навыкам перевода оригинальных учебных и научно-технических текстов и, таким образом, содействовать более углубленному изучению иностранного языка путём сопоставления его с родным языком в процессе перевода исходных текстов [8, с. 92].

Список литературы:

1. Алимов, В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – С. 16.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240с.
3. Иностраный язык. Типовая учебная программа для высших учебных заведений. – Минск: РИВШ. – 2008. – 32с.
4. Иностраный язык. Типовая учебная программа. – Минск: Учебно-методическое объединение по аграрному техническому образованию, 2016. – С. 3-5.
5. Квасова, Л.В. Английский язык для специалистов компьютерной техники и технологий / Л.В. Квасова, С.Л. Подвальный, О.Е. Сафонова. – М.: Кнорус, 2010. – С.9-10.
6. Полякова, Т.Ю. Английский язык для инженеров / Т.Ю Полякова, Е. В. Синявская, О. И. Тынкова, Э.С. Улановская. – М.: Выс. школа, 2000. – С.10.

7. Терминологический иностранный язык. Учебная программа для специальностей 1-40 01 02 «Информационные системы и технологии» (по направлениям), 1-40 01 02 – 01 «Информационные системы и технологии» (в проектировании и производстве) – Гомель: ГГТУ, 2011. – 15-21.

8. Шереминская, Л.Г. Настольная книга переводчика. – Ростов н / Д: Феникс, 2008. – С. 92.

КОМПЕНСАЦИЯ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Ю.Н. Русина, e-mail: jrusina@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь,
г. Минск

COMPENSATION AS A WAY TO ACHIEVE ADEQUACY IN LITERARY TRANSLATION

Y.N. Rusina, e-mail: jrusina@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Minsk State Linguistic University, Belarus, Minsk

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению использования приема компенсации в процессе перевода художественных текстов. На материале оригинала романа М. Митчелл «Унесенные ветром» и его перевода на русский язык проводится анализ передачи отклонений от нормы в речи персонажей. Выявлено, что адекватность перевода в таком случае связана с использованием приема компенсации на различных языковых уровнях: фонологическом, лексико-фразеологическом, морфологическом и синтаксическом.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, переводческие трансформации, компенсация, адекватность перевода, диалект

Abstract. The article is devoted to the use of compensation technique in the process of translation of literary texts. The analysis of rendering the deviations from the norm in the characters' speech is based on the material of the original novel "Gone with the Wind" by M. Mitchell and its translation into Russian. It is revealed that adequacy of translation in this case is associated with the use of compensation technique at various language levels such as phonological, lexical-phraseological, morphological and syntactic.

Keywords: translation, literary translation, translation transformations, compensation, adequacy of translation, dialect

Думаю, многие согласятся с тем, что сделать качественный перевод художественного текста достаточно сложно. В этом виде перевода невозможно использовать готовые клише, здесь каждый новый текст абсолютно непохож на предыдущий. При переводе литературных произведений недостаточно очень хорошо знать иностранный и родной языки, нужно еще обладать умением видеть основной замысел целого текста, будь то короткий рассказ или многотомный роман и понимать чувства автора и его отношение к персонажам и различным ситуациям, нужно уметь раскрывать используемые автором образы и самому «чувствовать» героев. А это, к сожалению, дано не каждому. В погоне за эквивалентностью нельзя допустить того, чтобы создаваемое переводчиком произведение потеряло свои изначально присущие ему образность и выразительность, красоту и эстетичность. И в этом случае не обойтись без умелого использования различных переводческих трансформаций, которые помогут сделать перевод адекватным.

Лингвисты, занимающиеся вопросами перевода, предлагают несколько отличающихся друг от друга классификаций переводческих трансформаций, разработанных на различных основаниях. Если обратимся, например, к классификациям Л. С. Бархударова и В. Н. Комиссарова, то группы трансформаций у них будут немного отличаться, но суть переводческих преобразований от этого не меняется. Так, в теории перевода принято выделять следующие трансформации: транслитерацию, транскрипцию, калькирование, генерализацию, конкретизацию, модуляцию, добавление, опущение, замены,

антонимический перевод, компенсацию, экспликацию (описательный перевод), целостное преобразование.

Цель данной работы – рассмотреть особенности использования приема компенсации как способа достижения адекватности при переводе художественного текста.

Как указывает В. Н. Комиссаров в своей фундаментальной работе «Теория перевода», под компенсацией понимается такой переводческий прием, при котором единицы исходного языка, утраченные при переводе ввиду невозможности подбора эквивалента, передаются в конечном тексте каким-либо другим средством, причем не всегда в том же самом месте, что и в оригинале [2, с.185].

Чаще всего к компенсации прибегают при передаче особенностей речи персонажей (разговор на диалекте, малограмотная речь, дефекты дикции: шепелявость, картавость и т.п.), при передаче каламбуров и игры слов [1, с.118]. В. Н. Комиссаров отмечает, что «воспроизведение диалектальных особенностей исходного языка в переводе ничего не даст, так как для Рецептора перевода они не выполняют идентифицирующей функции и будут просто бессмысленны» [2, с.216]. Достаточно подробно вопрос об использовании компенсации на разных уровнях текста рассматривается в работах М. А. Яковлевой, которая на материале произведений О. Генри, Э. По, Д. Лоуренса и М. Твена изучает способы передачи диалектных особенностей в художественном переводе [4, 5, 6, 7].

Нам показалось интересным проанализировать роман М. Митчелл «Унесенные ветром» в переводе Т.А. Озерской и Т.А. Кудрявцевой с точки зрения использования приема компенсации при передаче отклонений от нормы в речи некоторых персонажей. События в романе происходят в южных штатах Америки, которые на момент начала повествования (1861 год) являются рабовладельческими. То, к какому классу принадлежит человек, можно понять по его речи. Темнокожие рабы разговаривают на негритянском диалекте, которому свойственны отклонения от литературной нормы на различных уровнях. Богатые джентльмены и леди говорят достаточно правильно, однако даже их речи в определенных ситуациях (например, в личной беседе с близкими людьми, во время стресса или сильного эмоционального подъема) присущи различные отклонения от нормы. Таким образом, можно сказать, что в романе «Унесенные ветром» все высказывания темнокожих персонажей, а также отдельные реплики представителей аристократии представляют значительный интерес с точки зрения перевода их на русский язык. Нельзя не согласиться с тем, что любые отклонения от нормы (от литературного языка) в исходном языке невозможно передать на другой язык буквально: необходимо искать особые способы для достижения адекватности при переводе. Именно благодаря использованию компенсации переводчикам удается этого достичь.

Покажем примеры использования переводчиками компенсации для передачи отклонений от нормы, которые встречаются в речи образованных героев романа.

Так, для передачи отсутствия согласования между подлежащим и сказуемым в реплике Стюарта Тарлтона при разговоре с братом переводчики применяют компенсацию на синтаксическом уровне, используя просторечную конструкцию ‘не больше нашего’:

And besides Scarlett don't set any more store by book learning than we do [8, с.2]. – *Да она не больше нашего уважает всю эту книжную премудрость* [3, с.4].

В другой реплике этого персонажа снова наблюдается отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым в сочетании с пропуском звуков в слове. Данные отклонения от нормы переданы при помощи компенсации на лексико-фразеологическом уровне, путем введения грубо-просторечного выражения ‘черт подери’, и на синтаксическом уровне, путем членения предложения на два коротких, что более свойственно разговорной речи в русском языке:

My Lord! Ashley don't mean anything to her, 'cept a friend [8, с.2]. – *Черт подери, она же никогда не интересовалась Эшли. – Он для нее просто друг* [3, с.4].

М. А. Яковлева, рассматривая на материале рассказов О. Генри особенности негритянского диалекта, отмечает, что основные отклонения от нормы в нем встречаются на

фонологическом уровне: редукция звуков, которая на письме обозначается апострофом; замена одних звуков другими. На лексико-фразеологическом уровне встречаются слова, которые являются просторечными (в словарях есть помета 'infml'): *ain't, howdy, ma, Missus* и др. На морфологическом уровне, по мнению М.А. Яковлевой, отклонения от нормы проявляются в употреблении неверных форм неправильных глаголов и в несогласовании подлежащего со сказуемым в числе [5, с.103-104]. На наш взгляд, несогласование подлежащего со сказуемым можно рассматривать как отклонение от нормы на синтаксическом уровне.

Речи темнокожих рабов в романе М. Митчелл свойственны все вышеуказанные особенности. Она безграмотна, ее фонетическое оформление (проглатывание начальных и конечных звуков в словах, определенный акцент, проявляющийся в неправильном произношении слов) сразу показывает принадлежность человека к определенному классу. Например, Джимс, мальчишка-раб близнецов Тарлтонов, говорит:

"Is y'all aimin' ter go ter Mist' Wynder's? 'Cause ef you is, you ain' gwine git much supper," said Jeems. "Dey cook done died, an' dey ain' bought a new one. Dey got a fe'el han' cookin', an' de niggers tells me she is de wustest cook in de state." [8, с.2]

Как видим, его речь полна фонетических особенностей ("y'all; aimin'; ter; Mist'; 'cause; ef; ain'; gwine; git; dey; an'; fe'el; han'; cookin'; de; wustest) и грамматических ошибок (нарушение согласования подлежащего и сказуемого: *is y'; you is; niggers tells*; использование неправильной формы местоимения: *dey cook* (вместо 'their'); использование неправильного вспомогательного глагола или просторечной формы: *done died; ain'*).

Для передачи вышеперечисленных отклонений от нормы в речи данного персонажа переводчики осуществляют компенсацию на разных уровнях текста: лексическом, используя просторечную и грубо-просторечную лексику (*добрый* в значении 'хороший'; *стряпает; поганой стряпни*); синтаксическом, вводя в текст просторечные конструкции (*да вы никак собрались; не видано во всем белом свете*). Также стоит отметить особое использование словообразовательных элементов, благодаря чему слова приобретают просторечный оттенок (*померла; тамошний; езжайте; сказывали*):

Да вы никак собрались ехать к мистеру Уиндеру? – вмешался Джимс. – Что ж, езжайте, только не ждите, что вам там добрый ужин подадут. У них кухарка померла, а новой они еще не купили. Стряпает пока одна негритянка с плантации, и мне тамошние негры сказывали, что такой поганой стряпни не видано нигде во всем белом свете [3, с.6].

Речь пожилой негритянки, няни главной героини, также полна ошибок:

"Is de gempum gone? Huccome you din'ast dem ter stay fer supper, Miss Scarlett? Ah done tole Poke ter lay two extry plates fer dem. Whar's yo' manners?" [8, с.3]

В речи негритянки присутствуют фонетические особенности, вплоть до полного искажения слова (*gempum; huccome; din'; ast; dem; ter; fer; Ah; Poke; extry; whar's; yo'*), и грамматические ошибки (нарушение согласования подлежащего и сказуемого: *is de gempum; whar's yo' manners*; использование неправильного вспомогательного глагола: *done tole*; неправильное образование формы глагола: *tole*).

И снова переводчики умело используют прием компенсации, передавая диалектное своеобразие речи персонажа отклонениями от нормы на различных уровнях русского языка. Так, на фонологическом уровне представлены намеренно искаженные слова (*жентмуны* 'джентльмены', *майеры* 'манеры') и с неправильным произношением (*жо*). На лексико-фразеологическом уровне можно отметить использование просторечной лексики (часто образованной при помощи приставок и суффиксов от слов литературного языка): *отужинать; никак* (в значении 'неужели'). На синтаксическом уровне компенсация проявляется в просторечных конструкциях: *а где ж; никак уехали?; как жо*:

– А где ж жентмуны – никак уехали? Как жо вы не пригласили их отужинать, мисс Скарлетт? Я уже велела Порку поставить два лишних прибора. Где ваши майеры, мисс? [3, с.8]

Можно приводить еще много примеров диалектной речи героев романа «Унесенные ветром», но хочется отметить, что, на наш взгляд, переводчики данного произведения очень хорошо справились со своей задачей: используя компенсацию на разных языковых уровнях, им полностью удалось сохранить особенности речи персонажей, в результате чего получился качественный адекватный перевод художественного произведения.

Итак, проведенный анализ показал, что в художественном переводе применение приема компенсации при передаче отклонений от нормы в речи персонажей способствует достижению адекватности. Чтобы адекватность перевода была высокой, необходимо использовать компенсацию на различных языковых уровнях: фонологическом, лексико-фразеологическом, морфологическом и синтаксическом.

Список литературы:

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: «Международ. отношения», 1975. – 240 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Митчелл, М. Унесенные ветром / М. Митчелл; пер. с англ. Т. Кудрявцевой и Т. Озерской URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=2392&p. – Дата доступа: 20.03.2021.
4. Яковлева, М. А. К вопросу о классификации различных видов компенсации // Вопросы филологических наук. – 2008. – №4(33). – С. 46–51.
5. Яковлева, М. А. К вопросу о передаче в переводе негритянского диалекта как этносоциального диалекта. // Филологические науки в МГИМО: сб. науч. тр. / МГИМО. – М. – № 36 (51). – 2009. – С. 100–108.
6. Яковлева, М.А. К вопросу об использовании метода компенсации как основной переводческой стратегии для достижения адекватности в художественном переводе / М. А. Яковлева. URL: <http://www.thinkaloud.ru/science/yak-komp.pdf>. – Дата доступа: 22.03.2021.
7. Яковлева, М. А. Компенсация при передаче стилистически сниженных высказываний на разных уровнях текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / М. А. Яковлева; МГЛУ. – М., 2008. – 22 с.
8. Mitchell, M. Gone with the Wind / M. Mitchell URL: https://onlinereadfreenovel.com/margaret-mitchell/31415-gone_with_the_wind.html. Дата доступа: 20.03.2021.

СЕКЦИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Воронцова Е.В., e-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru

старший преподаватель

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Россия, Санкт-Петербург

MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE

Vorontsova Evgenia V.

Senior lecturer

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Russia, St. Petersburg

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема обучения иноязычному говорению с применением современных технологий. Кратко описывается сущность говорения в интерпретации современных исследователей, рассматриваются основные преимущества применения цифровых технологий в обучении, приводится классификация технологий, направленных на обучение именно говорению. Автор приводит пример использования подкаста как инструмента для формирования речевых умений в монологической речи.*

***Ключевые слова:** говорение, иностранный язык, цифровые технологии, подкаст, монологическая речь*

***Abstract.** The article deals with teaching foreign language speaking using modern technologies. The article briefly defines speaking as a skill as per the interpretation of modern researchers, outlines the main advantages of using digital technologies in teaching, and provides a classification of modern technologies for the purpose of teaching speaking. The author focuses on the use of podcast as a tool for teaching and practicing monologue speech.*

***Keywords:** speaking, foreign language, digital technologies, podcast, monologue speech*

Начало XXI века обусловлено внедрением цифровых технологий (ЦТ) во все сферы деятельности человека. Педагоги столкнулись с серьезным вопросом интеграции средств ЦТ в учебно-образовательный процесс. Таким образом, можно говорить о смене парадигмы образования и уходе от традиционных методов и средств обучения в сторону инновационных.

В то же время поменялась роль иностранного языка в подготовке выпускников современного вуза, он стал рассматриваться как средство межкультурной коммуникации, то есть больше внимания стало обращаться не просто на развитие отдельных умений, а на комплексное владение ими и, как следствие, умение общаться в иноязычной среде.

Таким образом, на передний план выходит проблема обучения говорению с использованием современных технологий обучения.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что процесс говорения является многогранным и многокомпонентным, в связи с чем не существует единого подхода к его определению. Ученые полагают, что содержанием говорения является выражение

мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические и грамматические навыки. [1, с. 31]

И.А Зимняя отмечает [6, с. 15], что процесс говорения состоит из знаний, умений и навыков, которые нужны, чтобы понять представителя иноязычной культуры, а также сформировать собственную модель речевого поведения, которая способствовала адекватной целям, сферам, ситуациям общения. Е.Н. Соловова подчеркивает, что говорение выполняет функцию средства общения между людьми. В результате деятельности говорения возникает его продукт - высказывание. [10, с. 239]. Н.Д. Гальскова считает [3, с. 189], что говорение, строится на обмене информацией, осуществляемой средствами языка.

Обобщая все вышесказанное, мы, вслед за Е.В. Ключевым, под говорением понимаем сложную мыслительную деятельность, которая охватывает все аспекты языка и выполняющую регулятивную, информативную, а также эмоционально-оценочную и этикетную функции, осуществляющиеся в тесном единстве [7, с. 35]

Традиционно выделяют два вида устно-речевого высказывания- монолог и диалог, однако в последнее время, ученые предлагают рассматривать полилог- комбинацию диалога и монолога, как отдельный вид. Исследователи полагают, что в современной практике образования вопросы развития культуры полилога раскрыты не в полной мере. [8, с. 21]

Как было упомянуто выше, внедрение ЦТ в сферу образования повлекло за собой потребность пересмотреть некоторые подходы и способы обучения иностранным языкам. Преподаватели все чаще обращаются к ресурсам и инструментам, размещенным в сети Интернет с целью мотивировать обучающихся, сделать занятия более интересными и разнообразными, а также интенсифицировать процесс обучения, познакомив студентов с аутентичными образцами иноязычного общения.

Перед тем, как перейти непосредственно к обзору современных технологий, которые используются в практике обучения иноязычному говорению, обратимся к определению термина «технология».

Ученые полагают, что в современной педагогике наблюдается дифференциация двух составляющих содержания термина: технологии обучения (Technology of Teaching) и технологии в обучении (Technology in Teaching). Под «технологиями обучения» понимаются приемы научной организации труда преподавателя, с помощью которых эффективно достигаются поставленные цели обучения, в то время как термин «технологии в обучении» обозначают использование в учебном процессе технических средств обучения [5, с.105].

В рамках настоящей статьи нами будет рассмотрена роль технологий в обучении в общем, и иноязычному говорению, в частности.

Среди основных преимуществ применения ЦТ в обучении студентов исследователи выделяют:

- 1) Активное взаимодействие с образовательным ресурсом.
- 2) Использование реальных моделей.
- 3) Расширение коммуникационной среды.
- 4) Вовлеченность и мотивация.
- 5) Сокращение времени на выполнение домашних заданий.
- 6) Персонализация и индивидуализирование учебного процесса.
- 7) Повышение самостоятельности и обеспечение равных условий в обучении [9, с. 257].

Проанализируем некоторые обозначенные выше концепты с точки зрения целесообразности их использования в процессе обучения.

Интерактивный характер ЦТ предоставляет студентам доступ к огромному количеству образовательных ресурсов. Кроме того, использование, например, чатов в педагогических целях, обеспечивает непрерывность образовательного процесса и обратную связь с педагогом [4, с. 54].

Под использованием реальных моделей подразумевается то, что представленные в сети Интернет аутентичные аудио, видео, печатные материалы могут служить примером реального использования изучаемого языка в различных бытовых и иных ситуациях.

ЦТ также позволяют обучающимся участвовать в различных международных проектах, целью которых является межкультурное сотрудничество и расширение межкультурных связей в студенческом сообществе.

Принимая во внимание тот факт, что смартфоны и электронные средства коммуникации занимают прочное место в жизни нынешних студентов, целесообразно использовать функционал данных устройств. Доступ к мобильному интернету со смартфонов позволяет студентам следить за ходом выполнения проектов и обновлением и выполнять задания вне аудитории быстро и вовремя.

Индивидуализация образовательного процесса посредством включения в него ЦТ заключается в возможности давать задания каждому студенту в отдельности, размещая их на специальных платформах, а затем также в электронном виде получать и проверять результат, давая рекомендации и оставляя комментарии относительно содержания работы. ЦТ также позволяют повысить уровень самомотивации, самоорганизации и самостоятельности у обучающихся [2, с.35].

Существуют различные подходы к классификации ЦТ. Однако в рамках данной статьи нас особенно современные технологии с точки зрения их лингводидактического потенциала в обучении говорению на иностранном языке.

Зарубежными исследователями выделяются следующие ЦТ:

1. Коммуникационные лаборатории (Communication lab)
2. Видео конференции (Video conferencing)
3. Видео библиотеки (Video Library)
4. Обучение иностранным языкам с компьютерной поддержкой (CALL -Computer Assisted Language Learning-)
5. Обучение иностранному языку с использованием современных технологий (TELL Technology Enhanced Language Learning)
6. Подкасты (Pod casting)
7. Блоги (Blogging)
8. Сканирующий переводчик (Quicktionary)
9. Программы для распознавания речи (Speech Recognition Software)
10. Ресурсы, представленные в сети Интернет (Internet) [12, с. 54].

Обратимся к лингводидактическому потенциалу подкастов при обучении иноязычному говорению. П.В. Сыроевым термин «подкаст» понимается как вид социального сервиса Веб 2.0, который позволяет не только прослушивать, но и создавать и распространять аудио-и видеозаписи [11, с.182].

В рамках данной статьи мы будем рассматривать аудио подкасты, как инструмент развития иноязычного говорения. Проанализировав некоторое количество подкастов, которые используются при работе со студентами-лингвистами СПбПУ Петра Великого, был сделан вывод о преимуществах данного вида технологий, среди которых можно выделить следующие:

- Аутентичность. Как правило подкасты записываются носителями языка, имеющими опыт преподавания, например, английского языка, как иностранного. Таким образом, прослушивая подкасты, студенты погружаются в иноязычную среду общения.
- Подкасты обычно бесплатны как для онлайн, так и для офлайн прослушивания. Таким образом, у обучающихся формируются навыки самостоятельной работы у обучающихся.
- Зарекомендовавшие себя в процессе обучения подкасты выпускаются регулярно, иногда темы выпусков взаимосвязаны. Кроме того, существует техническая возможность настроить уведомление о появлении новых выпусков, что позволяет обеспечить непрерывность изучения иностранного языка.

- Дополнительным преимуществом подкастов является наличие расшифровки аудиофайла в виде текста, что дает обучающимся возможность работать с лексическим и грамматическим материалом выпуска.

Переходя к практической стороне использования подкастов в обучении говорению на иностранном языке, необходимо отметить, что в настоящее время существует возможность не только прослушивать готовые материалы по той или иной теме, но и самостоятельно их создавать.

В рамках обучения иноязычному монологическому высказыванию студентов-лингвистов СПбПУ Петра Великого обучающимся было дано задание подготовить подкаст-монолог по одной из обозначенной преподавателем проблемных тем, а также придумать задание на закрепление использованных обучающимися лексических единиц, использованных в подкасте, как из основного учебника, так и найденных самостоятельно. Данное задание было дано обучающимся как финальное в рамках изучения темы «Здоровье и здоровый образ жизни».

Студентам было предложено воспользоваться сервисом www.podomatic.com для записи подкаста. Данный сервис является бесплатной программой с возможностью регистрации через Google аккаунт или Фейсбук.

В результате выполнения поставленной задачи, студенты имели возможность не только поделиться с одноклассниками своей точкой зрения по тому или иному вопросу, но и отработать лексический и грамматический материал, который изучался на протяжении нескольких занятий. Остальным членам учебной группы было дано задание выбрать два любых записанных подкаста и подготовить мотивированное согласие или не согласие с точкой зрения товарища, а также выполнить лексическое задание к подкасту.

После завершения работы с готовыми подкастами, был проведен опрос, направленный на выявление удовлетворенности студентов от подобного вида работы. Было опрошено 15 человек 1 курса направления 42.03.02 «Лингвистика».

100 % студентов отметили, что данный опыт позволил им расширить свои знания не только по теме подготовленного монологического высказывания, но помог глубже разобраться в тонкостях работы с ЦТ. 27 % процентов опрошенных отметили, что столкнулись со сложностями технического характера, но при этом высоко оценили креативный подход преподавателя. Кроме того, обучающиеся заявили, что подготовка задания на отработку лексики, использованной при работе над подкастом, позволило обучающимся лучше ее запомнить.

По итогам финального лексического теста был сделан вывод, что та группа обучающихся, которая записывала подкасты и готовила упражнения, показала результаты на 34 % лучше, по сравнению с другими.

В данной статье был рассмотрен только один из способов использования ЦТ при обучении говорению студентов-лингвистов. Очевидно, что при креативном подходе к процессу обучения, четком понимании целей и задач, интеграция ЦТ позволяет достигать высоких результатов, мотивировать обучающихся и делать занятия иностранным языком интересными, информативными и эффективными.

Список литературы:

1. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: Учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2018.— 104 с.
2. Володарская, Е.Б. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза по дисциплине "Иностранный язык (базовый курс)" / Е.Б. Володарская, Л.Г. Жук, Л.И. Печинская // Современное педагогическое образование. 2018. №1. - С. 34-37.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.:, 2004.—189 с.

4. Гришина, А.С. Использование средств синхронной и асинхронной коммуникации для обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей / А.С. Гришина, П.М. Лычковская // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей участников II Международной научно-практической конференции (23 марта 2020 г.) / Науч. ред. Л.Н. Набилкина, отв. ред. Д.Л. Морозов; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – С. 53-57.
5. Девтерова, З. Р. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. №3. С. 105-111.
6. Зимняя, И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 10-19.
7. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация. – М., 2002. – 350 с.
8. Перервина, И. М. Модель развития культуры полилога у студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка // МНКО. 2013. №3 (40). С. 21-24.
9. Поняева, Т. А. Значение современных информационных компьютерных технологий в процессе преподавания в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. С. 256-258.
10. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / М.: Просвещение, 2002. 239 с.
11. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. М: Глосса-пресс, 2012. 252 с.
12. Sri Kuning, Technology in Teaching Speaking Skill. Journal of English Education Literature and Linguistics. Vol. 2. (2). P. 50-59.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

А.В. Глотова, e-mail: glotova@glotova.com

старший преподаватель

Филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

в г. Севастополе, Россия, г. Севастополь

DEVELOPING STUDENTS' DIGITAL LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING

A.V. Glotova, e-mail: glotova@glotova.com

Senior Lecturer

M. V. Lomonosov Moscow State University Branch in Sevastopol, Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты педагогической проблемы формирования цифровой грамотности как структурного компонента профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в вузе. Раскрываются понятия «цифровые навыки» и «цифровая грамотность». Особое внимание уделяется анализу организации учебной деятельности студентов и обзору ожидаемых образовательных результатов в процессе изучения иностранного языка с применением современных цифровых образовательных технологий.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые навыки, иностранный язык, профессионально-ориентированная подготовка, бакалавриат, система высшего образования.

Abstract: The article examines various pedagogical issues concerning the development of students' digital literacy as a structural component of foreign language professional training at a university. The concepts of "digital skills" and "digital literacy" are considered. Particular attention is paid to the analysis of educational process organization and to the expected educational outcomes of foreign language learning with the integration of digital educational technologies.

Keywords: digital literacy, digital skills, foreign language, professional training, Bachelor's Degree Programme, Higher Education.

Педагогическое проектирование профессионально-ориентированной иноязычной подготовки бакалавров гуманитарных специальностей строится с учетом ожидаемых образовательных результатов, на основе определения четких целей, задач, принципов построения учебного процесса, отбора материала для планирования содержания, а также выбора методов и средств обучения.

Внедрение современных цифровых технологий в социально-экономическую деятельность государства и общества (например, реализация положений «Цифровой экономики РФ») стало причиной пересмотра содержания Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, а также обусловило необходимость проведения цифровизации системы высшего образования [7; 8].

В данном исследовании мы рассматриваем понятие «профессионально-ориентированная иноязычная подготовка бакалавров гуманитарных направлений» как целенаправленный управляемый образовательный процесс, построенный на активном использовании технологий цифровой дидактики, конечным итогом которого считается наличие спектра сформированных универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых учащимся для осуществлению беспрепятственной коммуникации и профессиональной деятельности в технологически обновленном поликультурном цифровом пространстве и социуме.

Интегрирование цифровых образовательных технологий и разнообразных инструментов электронного обучения в процесс преподавания иностранных языков в вузе обозначило потребность развития у бакалавров гуманитарных направлений подготовки комплекса цифровых навыков, включающих в себя (в широком смысле) овладение основами медиа грамотности, формирование навыков и умений работы с различными источниками и содержанием предъявляемой информации, а также владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) для осуществления коммуникации и совместной деятельности. В англоязычных источниках активно используется термин «Information, Media and Technology Skills» [11]. Стоит отметить следующее определение, которое подчеркивает основные социально-психологические и технологические аспекты рассматриваемого понятия: «Цифровые навыки (digital skills) – устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ей. Цифровые навыки позволяют людям создавать и обмениваться цифровым контентом, коммуницировать и решать проблемы для эффективной и творческой самореализации в обучении, работе и социальной деятельности в целом» [6]. Таким образом, на сегодняшний день владение цифровыми навыками необходимо для осуществления успешной межличностной и профессиональной коммуникации, обмена и анализа информации среди представителей современного общества.

Цифровые навыки можно рассматривать в качестве структурных компонентов современного понятия «цифровая грамотность», которая является показателем сформированности цифровой компетенции выпускников. Цифровая грамотность охватывает личностные, технические и интеллектуальные (цифровые) навыки, без которых трудно представить продуктивную трудовую деятельность в виду нового установленного формата взаимодействия в современном обществе. Различные аспекты понятия «цифровая грамотность» представлены в публикациях Блинова В. И., Глухова А. П., Ельцовой О. В., Емельяновой М. В., Ивашкиной Т. А. и других исследователей [2-5].

По мнению экспертов АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка» цифровая грамотность (digital fluency) определяется набором знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета [6]. В некоторых научных и методических публикациях «цифровая грамотность» приравнивается к понятию «цифровая компетенция».

В документе Европейского фонда образования «Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн обучение» приводится следующее определение понятия цифровая компетенция: «Цифровая компетенция, которую также называют цифровой грамотностью, включает в себя ряд базовых цифровых навыков, охватывающих умения работать с информацией и данными, онлайн-коммуникацию и взаимодействие, создание цифрового контента, безопасность и решение проблем. Цифровая компетенция представляет собой способность уверенно, критически осмысленно и ответственно применять эти цифровые навыки (знания и установки) в определённом контексте (например, в образовании)». [10, с. 29]. С 2006 года цифровая компетенция считается в ЕС одной из восьми ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни.

Обучение иностранному языку в вузе происходит в условиях развития коммуникативных навыков и умений. Цифровые образовательные технологии используются для решения различных педагогических задач:

- в качестве средств создания и визуализации учебного контента;
- как средство и источник обмена информацией и способ хранения данных;
- для осуществления всесторонней педагогической коммуникации в синхронной и асинхронной формах в рамках организации образовательного процесса;
- для проведения автоматического контроля и оценивания результатов обучения;
- для разработки, создания и в качестве репозитория личного портфолио студентов;

- для организации и мониторинга учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности и так далее.

Важным умением современного выпускника считается грамотная ориентация в информационно-образовательном пространстве. По мнению В. И. Блинова и его коллег, в современном образовании отмечается смещение акцента «от результата – к содержанию» [2, с. 9, с. 24], что связано с изменением используемых подходов к организации учебной деятельности студентов (например, соблюдение требований компетентностного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного, технологического, средового, фасилитативного подходов).

Владение иностранным языком обеспечивает широкий доступ к актуальным аутентичным источникам информации, представляющим ценность для реализации профессиональной деятельности выпускников. Одна из задач преподавателя иностранных языков – научить студентов быстро и эффективно работать с огромным количеством информации, которую учащиеся находят сегодня самостоятельно без особых усилий в открытом доступе, будучи погруженными в бесконечный поток мультимедийного контента. В сложившейся ситуации преподавателю иностранного языка необходимо способствовать формированию цифровой грамотности студентов гуманитарных специальностей, включающей выполнение следующих операций: восприятие и переработка информации, передаваемой по медиаканалам (в широком толковании) на иностранном языке; критическое осмысление предлагаемой информации, понимание подлинного смысла сообщений на языке оригинала; нахождение, подготовка, передача, интерпретация и визуализация информации с использованием различных информационно-коммуникационных технологий. Стоит отметить, что в данном случае дисциплина «Иностранный язык» также направлена на формирование целого комплекса ключевых универсальных компетенций студентов гуманитарных направлений подготовки, прописанных в содержании Федеральных образовательных стандартов высшего образования нового поколения 3++ (например, УК-1 «Системное и критическое мышление», УК-2 «Разработка и реализация проектов», УК-3 «Командная работа и лидерство», УК-4 «Коммуникация», УК-5 «Межкультурное взаимодействие», УК-6 «Самоорганизация» [9].

Среди ключевых компонентов при формировании цифровой грамотности студентов в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки необходимо выделить следующие составляющие:

- способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на иностранном языке с использованием различных каналов связи (электронная почта, блоги, форумы, чаты и мессенджеры, публикации в сообществах в социальных сетях, использование средств для организации видеосвязи, общение через средства мобильной связи);

- навыки и умения поиска информации на иностранном языке, овладение основами анализа содержания аутентичных материалов, представленных в печатных и цифровых источниках информации (тексты СМИ, аналитические и научные публикации в базах данных в сети интернет, работа с ресурсами электронных библиотек);

- навыки и умения обмена и передачи информации;

- владение инструментами для организации и осуществления коллективной работы в удаленном режиме (редактирование документов, проектная деятельность);

- навыки и умения создания мультимедийного контента, понимание основ формирования, принципов построения и модульности гипертекста;

- навыки и умения систематизации, представления и визуализации результатов организации и проведения исследований на иностранном языке с использованием цифровых инструментов и онлайн-сервисов (ментальные карты, доски визуализации, мультимедийные презентации, интерактивные видео, использование элементов инфографики и так далее);

Таким образом, новый формат обучения иностранному языку студентов гуманитарных направлений подготовки ориентирован не только на развитие

коммуникативных навыков, но и на формирование основ цифровой грамотности и сопутствующих универсальных и профессиональных компетенций. Основными задачами современного гуманитарного образования являются подготовка выпускников к осуществлению совместной профессиональной деятельности и коммуникации в условиях взаимодействия в цифровой среде, гармоничная социализация в поликультурном пространстве, а также развитие творческого и интеллектуального потенциала учащихся.

Список литературы:

1. Блинов, В.И. Методика преподавания в высшей школе: учеб. - практич. пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Изд-во Юрайт. Серия: Образовательный процесс. 2014. 315 с.
2. Глухов, А.П. Цифровая грамотность поколения Z: социально-сетевой ракурс // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 52. С. 126–137. doi: 10.17223/1998863X/52/13
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев;/ под науч. ред. В.И. Блинова, 2020. 98 с.
4. Ельцова, О.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности / О.В. Ельцова, М.В. Емельянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 1(106). С.155–161. doi: 10.37972/chgru.2020.79.44.020.
5. Ивашкина, Т.А. Проблемы влияния цифровизации общества на высшее лингвистическое образование и образовательный потенциал цифровых технологий в полиязыковой подготовке студентов вузов // Мир науки, культуры, образования. № 1 (86). 2021. С. 272–276.
6. Обучение цифровым навыкам: Модели цифровых компетенций. URL: http://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navuki_sotrudnika (дата обращения: 21.03.2021).
7. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Правительство Российской Федерации, 2017. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 24.03.2021).
8. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы». URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 21.03.2021).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ГОС ВО (3++). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 23.03.2021).
10. Digital skills and competence, and digital and online learning. European Training Foundation, 2018. 84 p.
11. Partnership for 21st Century Learning [P21]. (2016). Framework for 21st Century Learning. Washington, DC: P21.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Б.А. Горохов, e-mail: gorohovboris123@gmail.com

магистрант

Кубанский государственный технологический университет», Россия, г. Краснодар

Л.П. Мурашова, e-mail: l-p-murashova@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет», Россия, г. Краснодар

INFORMATION TECHNOLOGIES AND MULTIMEDIA IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY

B.A. Gorohov, e-mail: gorohovboris123@gmail.com

Master's degree Student

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

L.P. Murashova, e-mail: l-p-murashova@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

Аннотация. Целью данной статьи является изучение влияния внедрения мультимедийных и информационных технологий в преподавание английского языка, а также подготовки преподавателя к этому процессу. При осуществлении преподавания иностранного языка преподаватель может использовать различные средства, позволяющие положительно повлиять на результативность обучения студентов. Такими средствами могут быть видео, презентации, аудиофайлы и т.д.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, преподавание, иностранные языки.

Abstract. The purpose of this article is to examine the implementation of multimedia and information technologies in teaching English and the preparation of a teacher for this process. When teaching a foreign language, the teacher can use various means enhance the effectiveness of students' learning. There may be various tools: videos, presentations, audio files, etc.

Keywords: multimedia technologies, teaching, foreign languages.

Введение

Мультимедийные технологии являются одним из важных инструментов в преподавании английского языка. Такими технологиями могут являться изображения, фотографии, проекторы, аудиокассеты, графики и т.д. Все подобные технологии используются для облегчения процесса проведения занятий преподавателем и для облегчения понимания студентами материала. По мере развития технологий, развиваются и средства обучения, где мультимедийные технологии не только обеспечивают визуальное или звуковое сопровождение, но и становятся объединением визуальной, звуковой, анимационной и текстовой составляющих. Мультимедийные технологии характеризуется наличием текста, изображений, звука, анимации и видео; некоторые или все из них организованы в связную программу.

Преподавание с применением мультимедийных технологий не только помогает в передаче материала, но и мотивирует студентов к обучению. Такие материалы также заставляют студентов уделить занятиям больше внимания. Использование мультимедийных

средств в обучении, позволяют добиться того, что студенты будут сосредоточены, что положительно повлияет на результат их обучения. Использование мультимедийных технологий позволяет повысить качество преподавания, поскольку они сочетают в себе графику, изображения, аудио, показ текстов, видео и цифровую среду.

Мультимедийные технологии особенно эффективны при изучении лексики, в которой они больше всего нуждаются при составлении текстов. Многие исследователи представили убедительные доказательства того, что мультимедийные технологии оказывают полезное влияние на изучение языка благодаря богатому и аутентичному доступному материалу [1, 2, 3]. Сегодня существует много способов получить хороший материал для обучения английскому языку.

1. Достоинства применения мультимедийных технологий в преподавании английского языка

Многие исследователи выделяют следующие плюсы использования мультимедийных технологий во время занятий.

- возможность студентов работать индивидуально за компьютером, в своём собственном темпе и в соответствии с их личными потребностями;
- упрощение условий для эффективной работы преподавателей с большой группой студентов;
- представление в динамичном и привлекательном для студентов виде введения и контента;
- повышение мотивации за счёт интерактивного характера деятельности;
- обучение студентов самоконтролю и оценке прогресса, что способствует развитию автономного обучения.

Использование мультимедийных технологий не только помогает в проведении занятия, но и может заставить студентов учиться индивидуально и мотивировать их к обучению. С появлением компьютерного обучения иностранному языку многие преподаватели переориентировали процесс обучения на студентов.

Компьютерные технологии, интернет и веб-ресурсы в настоящее время существуют во многих университетах и предлагают огромные ресурсы и возможности для преподавания и изучения языка. Максимальная польза от этих ресурсов может быть достигнута только за счёт использования преподавателями технологии разработки материалов для языкового занятия. Время, усилия и ресурсы, вложенные в создание такого проекта, будут потрачены впустую, если в дальнейшем преподаватели не будут использовать эти инструменты и ресурсы при обучении.

В последнее десятилетие было проведено множество исследований, предполагающих, что различные формы компьютерных медиа или мультимедиа могут обеспечить среду, способствующую изучению лексики иностранного языка.

Видео при этом имеет ряд преимуществ в плане помощи студентам в изучении предмета, стимулируя их в задействовании собственного воображения. Воспринимая визуализацию, студенты могут расширить в уме понимание того, что отображается на экране. Использование содержательных видеоклипов в обучении может быть наиболее подходящим для вводных курсов или занятий, а также для студентов с более низким уровнем владения языком или с визуальным/пространственным восприятием.

Кроме того, теория двойного кодирования, предложенная Алланом Пайвио, предполагает, что при добавлении изображений к значению увеличивается число сигналов, связанных с сообщением. В таком случае студенты с большей вероятностью будут держать это сообщение в уме. Таким образом, результаты прошлых исследований, по-видимому, подтверждают тот факт, что использование субтитров вызывает мультисенсорную обработку, взаимодействуя с аудио, видео и печатными механизмами. Процесс запоминания будет происходить естественным образом, когда студенты смотрят видео, слушают музыку,

смотрят телепередачи, слушают истории и разговаривают друг с другом. Это один из ключей к косвенному использованию деятельности для обучения лексике.

2. Планирование преподавания английского языка с помощью мультимедиа

При обучении с использованием мультимедийных технологий есть некоторые моменты, которые преподаватели должны осознать. Одним из них является подготовка занятия перед учебным процессом. При подготовке мультимедийного обучения преподавателю необходимо искать и отбирать материалы, которые будут использоваться на занятиях. Преподаватель также должен знать критерии отбора материалов в мультимедийном классе. Успешное обучение требует от студентов выполнения пяти действий, имеющих прямое отношение к разработке эффективного мультимедийного обучения:

- выбор соответствующих слов из представленного текста или повествования;
- выбор соответствующих изображений из представленных иллюстраций;
- организация выбранных слов в связное представление;
- организация выбранных изображений в связное визуальное представление;
- интеграция визуальных и вербальных представлений с предшествующими знаниями.

Ричард Майер сформулировал семь принципов, полезных для руководства планированием мультимедийного обучения, при соблюдении которых студенты доказано добиваются большего успеха:

- принцип мультимедиа: студенты лучше учатся на словах и картинках, чем на одних словах;
- принцип пространственной смежности: студенты лучше воспринимают материал, когда соответствующие слова и картинки представлены рядом, а не далеко друг от друга на странице или экране;
- принцип временной смежности: студенты лучше воспринимают материал, когда соответствующие слова и картинки представлены одновременно, а не последовательно;
- принцип когерентности: студенты лучше учатся, когда посторонние слова, картинки и звуки исключаются, а не включаются;
- принцип модальности: студенты лучше усваивают анимацию и повествование, чем анимацию и экранный текст. Этот принцип предполагает использование краткой повествовательной анимации, текста, в котором отсутствуют ненужные слова;
- принцип избыточности: студенты лучше усваивают анимацию и повествование, чем анимацию, повествование и экранный текст [4].

В процессе обучения наиболее распространенной функцией мультимедийных технологий является помощь или поддержка преподавателя. Правильно спланированное применение средств обучения может не только способствовать эффективному обучению. Мультимедийные технологии являются эффективным и привлекательным инструментом, который может быть использован для улучшения усвоения словарного запаса всеми студентами и вовлечения их в процесс обучения. Можно предположить, что доступ к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) будет продолжать улучшаться с увеличением доступности ИТ-услуг, и, конечно же, все вузы будут использовать эту технологию в своих аудиториях при преподавании различных курсов и, конечно же, при преподавании английского языка как иностранного.

Заключение

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что при подготовке процесса обучения с использованием мультимедийных технологий преподаватели могут находить материалы из Интернета и некоторых книг, а затем организовывать их в хорошей форме с помощью компьютерного программного обеспечения. Преподаватели также могут

использовать видео, которое соответствует материалам, относящимся к теме обучения. При подготовке занятия с использованием мультимедийных технологий у преподавателей могут возникнуть проблемы, связанные с ограниченной доступностью мультимедийных устройств. При обучении с использованием мультимедийных технологий преподаватели могут найти различные интересные способы использования мультимедийных технологий, что может положительно повлиять на вовлечённость студентов в этот процесс.

Список литературы:

1. Мурашова, Л.П. Использование современных информационных технологий в обучении переводу экономического дискурса // Научный вестник Южного института менеджмента. - 2017. - № 2. - С. 69-73.

2. Соболева, Е.И. Использование видеоресурсов интернета в самостоятельной работе студентов неязыковых вузов / Е.И. Соболева, А.А. Купавская // Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа: Сборник статей Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 192-197.

3. Темникова, Л.Б. Возникновение методических вопросов при внедрении электронного программно-методического комплекса в обучении иностранному языку (английскому) кадров высшей квалификации в неязыковом вузе / Л.Б. Темникова, П.В. Середа, О.В. Воробьева // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 354-360.

4. Khiyabani, H. Using Multimedia in Teaching Vocabulary in High School Classes / Khiyabani H., Ghonsooly B., Ghabanchi Z. // Journal of Advances in English Language Teaching, - 2014. - №1. – 13 p.

ДИСТАНЦИОННЫЕ КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ

И.Н. Горячева, e-mail: irinag78@list.ru

преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

COLLABORATIVE ONLINE CROSS-CULTURAL LEARNING PROJECTS AS AN INNOVATIVE FORM OF EDUCATION

I.N. Goryacheva, e-mail: irinag78@list.ru

Teacher

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. Настоящее исследование проведено в рамках международного проекта коллаборативного онлайн обучения, реализуемого студентами ФИЯР МГУ и Валенсийского Университета CEU. Проведен анализ формирования и развития у обучающихся коммуникативной, плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций в процессе совместной работы групп студентов вузов из разных стран при решении проблем, выполнении заданий или создании совместного продукта.

Ключевые слова. Коллаборативное образование, кросс-культурная компетенция, плюрилингвальная компетенция, плюрикультурная компетенция, онлайн образование, коммуникативная компетенция, интерактивное обучение.

Abstract. The study was carried out as part of an international project of collaborative online learning implemented by students of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of MSU and the University of Valencia CEU. An attempt is made to analyze the formation and development of communicative, plurilingual and pluricultural competencies through collaborative tasks and project work.

Key words. Collaborative learning, cross-cultural competence, plurilingual competence, pluricultural competence, online learning, communicative competence, interactive learning.

Введение

Присоединение России к Болонскому соглашению повлекло за собой стремительный прогресс в развитии глобальных партнерских отношений между российскими и зарубежными высшими учебными заведениями. Целью данного сотрудничества становится создание единого пространства интеграции знаний, принципиально предлагающее высококачественную сопоставимую и совместимую университетскую подготовку, трехклассную квалификацию и совместную работу для удовлетворения потребностей рынка труда. В данной связи в последние годы, с учетом растущей тенденции к цифровизации образования, появляются новые продуктивные методы и формы образования.

Настоящее исследование ставит своей целью рассмотреть возможность интеграции коллаборативных кросс-культурных образовательных проектов в российскую систему высшего образования. Исследование основывается на опыте обучения студентов в рамках коллаборативного кросс-культурного дистанционного проекта, который в англоязычной терминологии принято обозначать аббревиатурой COIL (*collaborative online international learning*). Джон Рубин, автор данной образовательной модели, при ее разработке ставил своей целью продвижение программ виртуального обмена для университетов по всему миру [MCInnerney, 2009]. Речь идет об инновационной методологии интерактивного обучения, в

ходе которого студенты из разных университетов мира встречается на одной онлайн площадке и реализуют совместный проект.

Само понятие коллаборативное обучение подразумевает интерактивный процесс получения знаний, основанный на совместном поиске информации, ее обсуждении, осмыслении, переработке и представлении финальных результатов. Т.е. речь идет о совместном построении знаний (*co-construction of knowledge*) [Jacoby, Sally, 1995]. Причем в формате COIL основной акцент делается именно на совместной работе студентов, роль преподавателя сводится к роли координатора, «стороннего управляющего» (*guide-on-the side*) [King, Alison, 1993].

Итак, мы имеем дело с образовательной коллаборативной средой, которая будучи дополненной понятием интернационализация приводит нас к понятию кросс-культурное или мультикультурное образование. Международная энциклопедия по образованию определяет мультикультурное образование как процесс усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям [Penelope Peterson, 2010]. В основе концепции кросс-культурного образования находится идея разработки механизма трансформации многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу культур в средство, способствующее развитию взаимопонимания и кооперации представителей разных культурных и языковых сообществ. Стремление образования к интернационализации и академической мобильности студентов является закономерным ответом на вызовы глобализации рынка труда. Однако, стоит обратить внимание на то, что участие студентов в международных стажировках доступно не для всех желающих по ряду причин: финансовых, ограничений передвижения, связанных с пандемией и пр. Отличительной особенностью образовательной модели COIL является ее общедоступность с точки зрения низких финансовых затрат и отсутствия необходимости территориальных перемещения.

В рамках образовательной модели COIL особое внимание уделяется оценке результатов обучения сквозь призму таксономии Б.Блума [Anderson Lorin W, 2001], которая в когнитивной области включает в себя шесть категорий целей:

Уровень 1 Запоминание (Способен ли обучающийся запомнить и воспроизвести материал?);

Уровень 2 Понимание (Способен ли обучающийся интерпретировать и объяснить материал?);

Уровень 3 Применение (Способен ли обучающийся использовать изученный материал в новых или конкретных условиях?);

Уровень 4 Анализ (Can the learner distinguish between different parts Способен ли обучающийся выделить основные структурные части изученного материала?);

Уровень 5 Синтез (Способен ли обучающийся комбинировать элементы так, чтобы получилось целое, обладающее новизной?);

Уровень 6 Оценка (Способен ли обучающийся создать новый продукт или новую точку зрения?).

Таким образом реализация проектов в рамках образовательной модели COIL ставит своей целью проведение оценки прогресса, обучающегося на каждом из вышеуказанных уровней.

Отдельно стоит обратить внимание на применение образовательной модели COIL как инструмента создания благоприятной среды для формирования коммуникативной, плюрилингвальной, плюрикультурной компетенций у студентов языковых факультетов.

Итак, настоящее исследование было проведено как пилотный проект и ставило своей целью определить возможна ли интеграция коллаборативных кросс-культурных образовательных проектов в системы высшего образования в России.

Методология

В рамках двустороннего научно-образовательного сотрудничества МГУ имени М.В. Ломоносова (ФИЯР, факультет иностранных языков и межкультурной коммуникации, кафедра испанского языка) и Валенсийского Университета CEU (Испания) (факультет гуманитарных наук) в январе 2020 года был запущен пилотный проект образовательной модели COIL.

Авторы проекта (преподаватели вышеуказанных университетов) определили в качестве *основной цели проекта* формирование коммуникативной, плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции у студентов, изучающий испанский и/или английский языки посредством интеграции цифровых технологий в процесс обучения. В рамках коммуникативной компетенции проект ставит своей целью развитие у обучающегося таких навыков и умений, как фонетические и фонологические, умения диалогической и монологической речи, грамматические навыки, письменно-речевых умения, устно-речевые умения, лексические навыки.

Основные составляющие проекта могут быть определены следующим образом:

Авторы проекта: преподаватели ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова и Валенсийского Университета CEU (Испания)

Участники проекта:

С российской стороны: студенты 2 курса факультета иностранных языков и межкультурной коммуникации МГУ им. Ломоносова, направление подготовки «Лингвистика», профиль подготовки: Теория и методика преподавания языков и культур, носители русского языка, владеющие испанским языком на уровне не ниже C1, английским языком не ниже B2.

С испанской стороны: студенты 2 и 3 курса факультета гуманитарных наук Университета CEU, направление подготовки: методика преподавания иностранных языков, носители испанского языка, владеющие английским языком на уровне не ниже B2.

Язык реализации проекта: испанском и английском.

Используемые цифровые технологии: облачная платформа для проведения онлайн мероприятий ZOOM

Количество онлайн сессий в рамках пилотного проекта: 5

Продолжительность одной сессии: 1 час 30 минут

Дальнейшее описание проекта было бы целесообразно провести согласно 4 этапам его реализации:

- **Этап 1: подготовительный.** Авторы проекта до начала онлайн встреч студентов определяют дисциплину, в рамках которой возможно осуществление данного проекта, согласовывают календарно-тематический план онлайн-сессий. Студентам были предложены для обсуждения такие актуальные темы как: Стереотипы, Равенство, Образование, Мода, Общественная жизнь. Так же авторы проекта сочли необходимым перед каждой онлайн сессией проработать со студентами с отдельно с каждой стороны тематику предстоящей дискуссии, список вопросов для обсуждения, лексический минимум, необходимый для ведения дискуссий в рамках предложенной темы, список вводных, вставных и связочных конструкций, необходимых для ведения дискуссии, различные способы ведения аргументации.

- **Этап 2: онлайн сессии.** Участники проекта совместно с авторами проекта в указанное в календарно-тематическом плане время встречается на онлайн площадке Zoom и проводят дискуссию/дебаты на тему, указанную в календарно-тематическом плане. Стоит обратить внимание на то, что авторы проекта (преподаватели) не принимают непосредственного участия в дискуссии, им отводится лишь сторонняя невидимая роль наблюдателя.

Участникам онлайн сессии предоставляется возможность самостоятельно определять языковой регламент ведения дискуссии согласно следующим возможным вариантам: опция

1: участники меняют язык общения каждые 20 или 45 минут; опция 2: участники CEU говорят на английском языке, участники от МГУ говорят на испанском языке.

- Этап 3: опросник. После каждой сессии авторы проекта предлагают участникам заполнить небольшой опросник/questionnaire на Google Forms с целью подведения итогов проведенной беседы.

- Этап 4: подведение итогов. После каждой сессии авторы и участники проекта обсуждают, проведенную дискуссию на предмет определения и выявления:

- Лексических особенностей и приемов, используемых при ведении дискуссии участниками иностранного вуза.

- Культурных особенностей ведения дискуссии представителями иностранного вуза.

- Способов построения аргументации представителями иностранного вуза.

Результаты

Для оценки результатов проекта авторами был составлен краткий опросник, в котором участникам проекта предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Принимали ли вы ранее участие в мультиязычных проектах?

2. Помог ли Вам данный проект в развитии плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции?

3. Испытывали ли Вы сложности при переходе с испанского языка на английский и если да, то какие?

Оценив ответы респондентов, авторы пришли к следующим результатам:

1. 66, 67 % участников проекта ранее имели опыт участия в билингвальных проектах, в то время как 33,33% не имели такого опыта.

2. Все участники проекта оценили полученный опыт, как значимый и весомый для развития их дальнейшей профессиональной деятельности, также респонденты отметили, что им было интересно общаться на иностранном языке с представителями другой культуры, их представления о иностранной культуре изменилось и обогатилось, расширился словарный запас.

3. Отдельно стоит обратить внимание на комментарии респондентов касательно отсутствия страха совершить ошибку, отсутствия стеснения собственной речи, выхода из зоны комфорта: обязанность инициировать беседу, дискутировать по спорным моментам, переходить с одного иностранного языка на другой (в случае русскоязычных студентов). Все эти комментарии по мнению участников проекта способствовали развитию у них коммуникативной, плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций.

Выводы

Проведя пилотный проект в рамках образовательной модели COIL, авторы пришли к следующим выводам:

1. Интеграция коллаборативных кросс-культурных проектов в традиционную образовательную систему способствует развитию у обучающихся целого ряда компетенций, а именно: коммуникативной, плюрилингвальной, плюрикультурной, цифровой; таких профессиональных компетенций как: преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения, осуществлять работу в команде и пр.

2. Авторы исследования проанализировали требования к овладению компетенциями по направлению подготовки «Лингвистика», изложенный в образовательном стандарте, разработанном МГУ им. М.В. Ломоносова, и пришли к выводу, что коллаборативные кросс-культурные проекты способствуют развитию обучающихся следующих компетенций: ИК -2, ИК-3, СК-1, СК-2, СК-3, ПК1-16, ПК-17, ПК-19, ПК-21-25.

3. Дистанционные коллаборативные кросскультурные проекты являются общедоступными, в виду их низкокзатратности и отсутствия необходимости перемещения в пространстве.

Однако необходимо отметить, что интеграция данных проектов в образовательную программу университетов разных стран требует кропотливой работы со стороны преподавателя и/ или методиста в поиске схожих дисциплин в рамках учебного плана, согласовании времени проведения онлайн сессий, подборки тематики.

По результатам проведенного исследования авторы считают целесообразным проведение подобных проектов в рамках технологии ‘задания ориентированного обучения и преподавания’ (*focused task learning*) [Ellis, R.,2017]. Предполагается, что все дальнейшие проекты будут реализованы с использованием именно этой технологии. Аналогичные проекты могут быть интегрированы в образовательные программы по любым специальностям, которые предполагают овладение студентами одного или несколькими иностранными языками, как в языковых, так и неязыковых вузах.

Список литературы:

1. Anderson Lorin W, Krathwohl D. (2001) A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom taxonomy, Longman, pp 35.
2. Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* Vol. 108, pp. 108–125. Routledge
3. European Commission. (2015). Erasmus: Facts, Figures & Trends. Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf
4. Belz, J. A. (2002). Social Dimension of Telecollaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology*, 6(1), pp. 60–81. Available at: <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>
5. Belz, J. A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), pp. 68–99. Available at: <http://llt.msu.edu/vol7num3/belz>
6. Guth, S., & Helm, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal*, 66(1), pp. 42–51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr027>
7. Jacoby, Sally (1995). "Co-Construction: An Introduction". 28. 3: 171–183.
8. MCInnerney J., Roberts T. Collaborative and Cooperative Learning (2009), 19(2), pp. 197–217.
9. King, Alison (1993) From Sage on the Stage to Guide on the Side , vol 1, pp 30-35
10. Penelope Peterson, Rob Tierney, Eva Baker, Barry McGaw (2010) International Encyclopedia of Education, pp 128
11. Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*, 2, pp. 27–44.

Источники

Образовательный стандарт по направлению подготовки «Лингвистика», МГУ им. М.В. Ломоносова. 2003, <http://standart.msu.ru/main>

**ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО
ПРОЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Гришина А.С., e-mail: annasgrishina@yandex.ru

старший преподаватель

Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Россия,

г. Санкт-Петербург

**EVALUATION OF THE RESULTS OF USING AN INTERDISCIPLINARY PROJECT IN
TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY**

Grishina A.S., e-mail: annasgrishina@yandex.ru

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Russia, St. Petersburg

***Аннотация.** В статье описывается междисциплинарный учебный проект, реализуемый на занятиях по иностранному языку в Санкт-Петербургском Политехническом университете Петра Великого. Анализируются результаты анкетирования студентов, направленного на определение отношения обучающихся к интеграции проектной технологии в курс дисциплины «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс». Авторы приходят к выводу о целесообразности применения проектной технологии для активизации учебно-познавательной деятельности и повышения мотивации к изучению иностранного языка.*

***Ключевые слова:** междисциплинарный проект, иностранный язык, проектная технология, междисциплинарные связи.*

***Abstract.** The article describes an interdisciplinary educational project, which is being implemented in foreign language classes at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The main stages of project work are described. The article analyzes the results of a survey of students of the Institute of Industrial Management, Economics and Trade, aimed at determining the attitude of students to the integration of project technology in the course of the discipline "Foreign language: professionally-oriented course". The authors come to the conclusion about the expediency of using the project technology to enhance educational and cognitive activity and increase motivation to learn a foreign language.*

***Keywords:** interdisciplinary project, foreign language, project technology, interdisciplinary connections.*

Современная система высшего образования направлена на формирование у студентов способности решать практические задачи в новых ситуациях, использовать опыт для самостоятельного освоения инновационного, развитие аналитических навыков, критического мышления, навыков работы в сотрудничестве. В связи с растущими требованиями к качеству образования выпускников, необходимость разработки и обновления методик обучения рассматривается как основная задача системы обучения иностранному языку студентов технических вузов [1]. Для повышения конкурентоспособности будущих молодых специалистов на международном рынке труда необходимо интегрировать инновационные технологии и методы обучения иностранному языку, направленные на активизацию познавательной деятельности и развитие универсальных компетенций обучающихся технического вуза [3].

С целью активизации учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза, авторами был разработан и апробирован семестровый междисциплинарный учебный проект «Breaking News», предполагающий использование передовых цифровых технологий [2]. Финальным учебным продуктом данного проекта является веб-сайт, созданный

студентами с помощью сервиса *Google Sites*, содержащий релевантные новостные статьи, подготовленные и представленные участниками проекта на занятиях по иностранному языку. Проект предполагает организационный, индивидуальный, групповой и итоговый этапы работы, краткая характеристика каждого из этапов представлена в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика основных этапов работы над междисциплинарным проектом *Breaking News*

| Этап проекта | Характеристика |
|----------------------|--|
| Организационный этап | Определяется область исследования (тематика новостей должна соответствовать направлению подготовки или разделу учебника), формируются группы, распределяются роли и задачи среди участников проектной группы; |
| Индивидуальный этап | Подготовка краткой презентации на английском языке о событии, произошедшем в мире за прошедшую неделю, составление глоссария терминов, используемых в презентации, выражение собственного мнения о произошедшем, обсуждение в парах и малых группах; |
| Групповой этап | Совместная деятельность студентов в определенных на организационном этапе группах – создание новостного веб-сайта на платформе <i>Google Sites</i> на основе материалов, подготовленных на этапе индивидуальной работы. |
| Итоговый этап | Презентация работы над проектом, обсуждение и оценивание, подведении итогов работы, определением групповых и индивидуальных достижений каждого члена группы. |

Согласно классификации, разработанной Е.С. Полат, реализуемый авторами междисциплинарный проект представляет собой комбинацию информационного и исследовательского типа учебных проектов и способствует развитию аналитических навыков и активизации учебно-познавательной деятельности студентов [4].

Междисциплинарный характер учебного проекта *Breaking News* заключается в том, что в нем задействована профильная дисциплина *экономика*, являющаяся дисциплинарным компонентом, формирующим вертикальные ретроспективные связи с дисциплиной *иностранный язык*. Так, поскольку дисциплина профессионального цикла «*Экономика*» изучается ранее в ходе профессионально-ориентированного курса иностранного языка, реализуемые в данном проекте междисциплинарные связи способствуют активизации фоновых знаний и развитию навыков использования теоретических знаний в практике [5]. На рисунке 1 представлены дисциплины, реализующие междисциплинарное взаимодействие в проекте *Breaking News*, где *информатика* является условным дисциплинарным компонентом, направленным на развитие цифровой грамотности обучающихся для дальнейшего создания веб-сайта на платформе *Google Sites*.



Рис. 1. Междисциплинарные связи в учебном проекте Breaking News

Следует отметить, что благодаря интеграции в процесс обучения иностранному языку инновационных цифровых технологий, работа на всех этапах проектной деятельности может осуществляться студентами самостоятельно в рамках домашней работы. Так, апробация данной технологии обучения иностранному языку была проведена нами в осеннем семестре 2020г. в Институте промышленного менеджмента, экономики и торговли (ИПМЭиТ) Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого (СПбПУ). Поскольку образовательный процесс в осеннем семестре у студентов ИПМЭиТ осуществлялся в дистанционном формате, проектная деятельность осуществлялась в режиме самостоятельной внеаудиторной работы с промежуточным контролем на он-лайн занятиях на платформе MS Teams 1 раз в неделю.

Студентами 3-го курса бакалавриата по направлению подготовки 38.03.02_09 «Международная логистика» были созданы:

1. Новостной веб-сайт, содержащий статьи по темам, соответствующим темам базового учебника «The Business 2.0 (Upper-Intermediate)» курса дисциплины «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс»;
2. Глоссарий терминов и дефиниций профессионально-ориентированной лексики, дополняющий содержание базового учебника.

Скриншот, созданный студентами в рамках работы над проектом веб-сайта, представлен на рисунке 1.

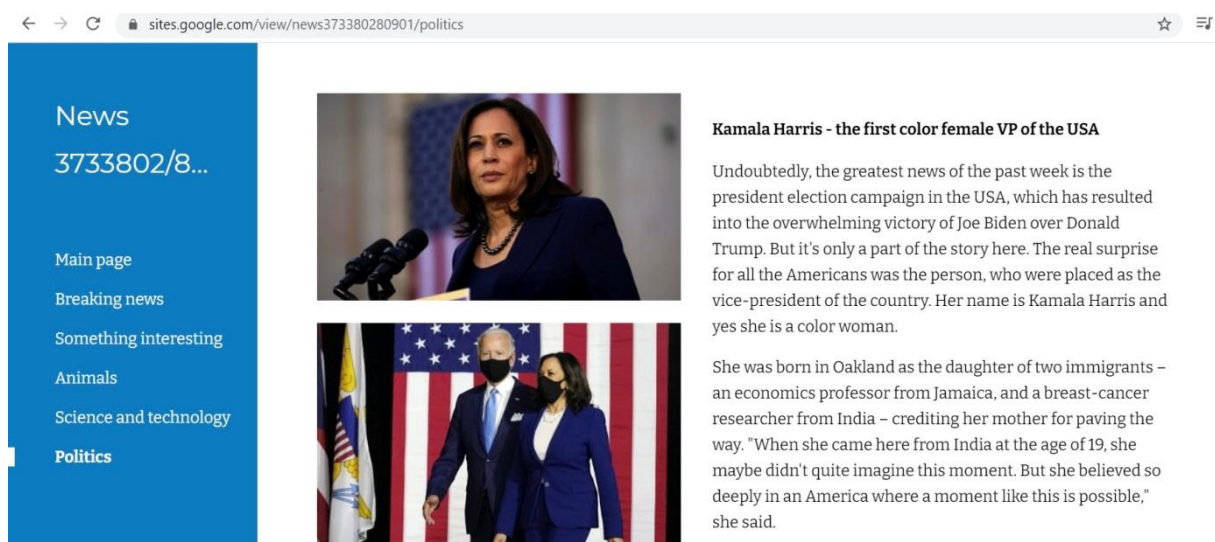


Рис. 2. Интерфейс сайта, разработанного студентами в результате работы над проектом Breaking News

В данном исследовании с целью определения отношения студентов к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку посредством проектной технологии нами было проведено анкетирование студентов 3-го курса (в опросе приняли участие 26 студентов) ИПМЭИТ СПбПУ, в обучение которых в осеннем семестре была интегрирована проектная деятельность. В конце семестра студентам предлагалось ответить на 12 вопросов для подтверждения нашей гипотезы о целесообразности применения междисциплинарных учебных проектов в обучении иностранному языку.

Как показали результаты анкетирования, абсолютное большинство студентов (96 %) отметили, что выполнение проекта помогло углубить знания в области иностранного языка, 76 % опрошенных высказали мнение о том, что проект Breaking News способствовал расширению знаний в экономике и 100 % респондентов отметили повышение уровня цифровой грамотности (результаты представлены в таблице 2).

Таблица 2. Результаты анкетирования студентов по завершении проекта Breaking News

| Вопрос анкеты | Да | Нет |
|---|-------|------|
| Помогло ли выполнение проекта расширить и углубить знания в области иностранного языка? | 96 % | 4 % |
| Помогло ли выполнение проекта расширить и углубить знания в области экономики/бизнеса? | 76 % | 24 % |
| Помогло ли выполнение проекта расширить и углубить знания в области цифровой грамотности? | 100 % | - |
| Помог ли проект Breaking News развить навык самоорганизации? | 96 % | 4 % |
| Удалось ли Вам самостоятельно достигнуть целей проекта (создание новостного веб-сайта и глоссария терминов)? | 100 % | - |
| Совпала ли Ваша личная оценка работы над проектом Breaking News с оценкой преподавателя? | 100 % | - |
| Является ли на Ваш взгляд подобная форма самостоятельной работы эффективной в поиске новых решений и инструментов для ее выполнения? | 92 % | 8 % |
| На Ваш взгляд, способствует ли данная технология обучения повышению мотивации к изучению иностранного языка? | 96 % | 4 % |
| На Ваш взгляд, способствует ли данная технология обучения активизации познавательной деятельности? | 100 % | - |
| Считаете ли Вы проектную деятельность на занятиях по иностранному языку эффективным средством активизации фоновых знаний в области экономики (профильной дисциплины)? | 76 % | 24 % |

Также студентами в рамках анкетирования были названы трудности, с которыми они столкнулись в ходе работы над проектом: большая часть респондентов (42 %) отметила сложность отбора релевантных новостных статей на англоязычных информационных источниках. Следует отметить, что с данной проблемой столкнулись в основном студенты с более низким уровнем владения иностранным языком. Таким образом, мы считаем необходимым предлагать студентам подборки новостных веб-сайтов, содержащих актуальные новостные статьи на иностранном языке.

В ходе анкетирования мы определили, что стопроцентное число опрошенных проявило интерес к работе над проектом благодаря интеграции в процесс обучения цифровых технологий, а наибольший интерес у студентов вызвали презентация новостных сообщений на онлайн занятиях и групповая разработка веб-сайта. Все опрошенные студенты отметили повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка в процессе работы над проектом, а также высказали мнение о том, что считают данную технологию эффективным средством активизации познавательной деятельности. Большая часть опрошенных нами обучающихся (76 %) также определила проект Breaking News как эффективное средство активизации учебно-познавательной деятельности и выразила желание продолжить изучение иностранного языка с применением междисциплинарных учебных проектов.

Таким образом, авторы приходят к выводу о целесообразности применения в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе междисциплинарных учебных проектов, поскольку данный вид учебной деятельности согласно результатам проведенного нами исследования способствуют расширению и углублению знаний как в области иностранного языка, так и экономики, а также повышают уровень цифровой грамотности обучающихся.

Список литературы:

1. Володарская, Е.Б. Специфика формирования лексических навыков студентов технического вуза при изучении английского языка в цифровой образовательной среде (на примере СПбПУ) / Е.Б. Володарская, А.С. Гришина, Л.И. Печинская // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 11-1.–С.125-129; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38350> (дата обращения: 15.03.2021).

2. Гришина, А.С. Формирование иноязычной коммуникативно-когнитивной компетенции студентов технического вуза в условиях цифровизации // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 12 (часть 1) – С. 150-154; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38425> (дата обращения: 10.03.2021).

3. Мезенцева М.Е. Современные тенденции развития метода проектных технологий в школе и вузе / М.Е. Мезенцева, Н.В. Попова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. 2019. №4. – С. 56-68.

4. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. - 2006. - № 6. - С. 43-47.

5. Попова, Н.В. Междисциплинарная интеграция как основа проектирования учебного процесса в высшей школе // Университетский научный журнал. - Изд-во: СПб университетский научный консорциум. 2012. № 3. - С. 98-109.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ОТКРЫТОГО ДОСТУПА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

А.Ю. Калинин, e-mail: a_kalinine@mail.ru

старший преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,

Россия, г. Москва

INCORPORATING OPEN E-LEARNING PLATFORMS INTO INTERPRETER TRAINING AT INITIATION LEVEL

A.Y. Kalinin, e-mail: a_kalinine@mail.ru

Senior Lecturer, Doctor of Philosophy

Lomonossov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. В статье осуждаются перспективы использования электронно-образовательных платформ открытого доступа в рамках смешанного обучения устному последовательному переводу. На примере эксперимента по изучению корреляции между систематическим обращением к ресурсам интернет-платформы ORCIT на начальном этапе обучения и качеством устного перевода, выполненного обучающимися при прохождении промежуточной аттестации, предпринята попытка оценить эффективность электронного компонента образовательного процесса.

Ключевые слова: обучение переводу; устный последовательный перевод, смешанное обучение, компьютерные технологии в обучении устному переводу, электронно-образовательные платформы.

Abstract. This paper focuses on the prospects for integrating open e-learning platforms into consecutive interpretation training within the framework of blended learning. An attempt was made to assess the efficiency of the electronic component in teaching and learning process using the evidence of an experiment, carried out to reveal a possible correlation between a systematic use of ORCIT tool at the initiation stage of interpreter training and the quality of interpretation performed by trainees during the mid-term exam.

Keywords: interpreter training, consecutive interpretation, blended learning, computer-assisted interpreter training, e-learning platforms.

Начальный этап обучения устному последовательному переводу – важнейшая фаза подготовки, в ходе которой закладываются основы многих составляющих профессиональной переводческой компетенции. На данном этапе у обучающихся должны сформироваться основные представления о процессе устного перевода, навыки понимания и извлечения релевантной информации из звучащего текста оригинала, а также усвоены базовые принципы ее передачи на переводящем языке. Ключевую роль здесь призваны сыграть формирование рецептивных и аналитических компетенций: активное слушание, понимание и оперативный анализ исходного высказывания, поскольку продуктивные аспекты деятельности устного переводчика (порождение коммуникативно эквивалентного, стилистически и грамматически приемлемого устного текста перевода) фактически отрабатываются на всем протяжении обучения. В этой связи, роль преподавателя на данном этапе обучения сочетает в себе функции наставника, из уст которого обучающиеся получают информацию о наиболее общих принципах переводческого подхода к звучащему тексту, методиста, в чью задачу входит отбор релевантных учебных материалов (устных текстов) таким образом, чтобы их фонд был скомпилирован с учетом прогрессирующей трудности, а также арбитра, призванного выносить экспертную оценку качества выполнения задания и

осуществлять диагностику дидактических проблем обучающегося. В то же время, очевидно, что в современном быстроменяющемся мире информатизация образования в целом и высшего профессионального образования в особенности стала не просто неоспоримым фактом, но в известном смысле залогом реализации компетентного подхода к подготовке квалифицированных кадров [3]. Глубинная интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в структуру и содержание профессиональной подготовки привела к появлению концепта смешанного обучения, эффективность которого подтверждается данными многочисленных социологических опросов, проводившихся в самых разных странах мира [2]. В данных условиях современному преподавателю перевода отводится и роль модератора смешанного обучения, суть которой в выстраивании и поддержании в процессе обучения баланса между его традиционными и электронными методами.

В подготовку устных переводчиков цифровые технологии проникли сравнительно недавно, если не считать того факта, что со второй половины 1990-х годов на занятиях по устному переводу уже активно использовались отдельные мультимедийные материалы (видеозаписи устных публичных выступлений), а затем и целые банки оцифрованных образцов устной речи. Этот период развития компьютерных технологий в дидактике устного перевода можно рассматривать как прототипический. Лишь с началом нового века внедрение ИКТ в процесс обучения устному переводу стало приобретать более или менее систематический характер, что повлекло за собой возникновение и распространение англоязычного термина *computer-assisted interpreter training* (CAIT), под которым сегодня принято подразумевать весь комплекс цифровых ресурсов, инструментов и методов их использования в сфере дидактики переводческой деятельности. Резко возросший в последние годы интерес к активному использованию компьютерных технологий в переводческом образовании объясняется как желанием использовать мультимедийные возможности ИКТ для оптимизации процессов преподавания и обучения устному переводу, так и прогрессивной цифровизацией самой профессиональной деятельности устного переводчика (электронные средства предметно-тематической и терминологической подготовки, работа на платформах удаленного видео перевода и т.п.), на подготовку к которой собственно и направлен образовательный процесс.

Среди многообразия ресурсов, инструментов и решений обучения устному переводу с применением цифровых технологий, появившихся за последние 10-15 лет (подробный обзор см. в [1]), просматриваются три основных направления [7]. Во-первых, создание и систематизация репозитория оцифрованных речевых материалов, с целью их последующего использования на аудиторных или самостоятельных занятиях по отработке навыков и умений устного перевода. Во-вторых, разработка и эксплуатация сетевых продуктов, основанных на концепции виртуальной обучающей среды и направленных на использование дидактического потенциала ресурсов виртуальной реальности. В рамках данного подхода процесс обучения переводу в значительной мере унифицируется за счет применения технологий трехмерного моделирования, широко распространенных в компьютерных играх [5]. Подобные решения, хотя и помещают обучающихся в более реалистичные ситуации, требуют при этом конструирования сложной мета вселенной и постоянного обращения к услугам сторонних ИТ-провайдеров, которые осуществляют управление и обслуживание серверов, необходимого для размещения данных. Наконец, «интеллектуальные» электронно-образовательные платформы, которых с инструментами виртуальной реальности роднит возможность интерактивного взаимодействия обучающегося и машины. Такие платформы позволяют преподавателю размещать на ресурсном сайте материалы для ознакомления, а также различные типы упражнений так, что электронное устройство (компьютер) выполняет одновременно функции носителя информации, интерфейса для ее поступления к пользователю и стимулятора активной деятельности обучающегося [7]. В учебной ситуации, где компьютер играет роль важного инструмента, электронно-образовательные платформы, как правило, интегрируют ряд алгоритмов визуального (графического) и акустико-

перцептивного взаимодействия между машиной и пользователями и, таким образом, могут считаться неотъемлемой частью смешанного подхода к обучению устному переводу. Функционал обучающей платформы устного перевода должен предусматривать инструментарии для записи ответов обучающихся в системе, их сопоставления с «эталонными», т.е. попадающими в зону допустимых решений, а также возможность последующего анализа ошибок как под руководством преподавателя, так и в рамках самостоятельной внеаудиторной работы.

Одним из удачных примеров достижений в области образовательных ресурсов третьего типа является платформа *ORCIT (Online Resources for Conference Interpreter Training)*. *ORCIT* - это многоязычный проект электронного обучения устному переводу, запущенный четырьмя европейскими университетами-партнерами в 2010 году при финансовой поддержке Европейской Комиссии. Платформа представляет собой отдельный интернет-сайт, на котором для каждого из восьми рабочих языков (английский, испанский, литовский,

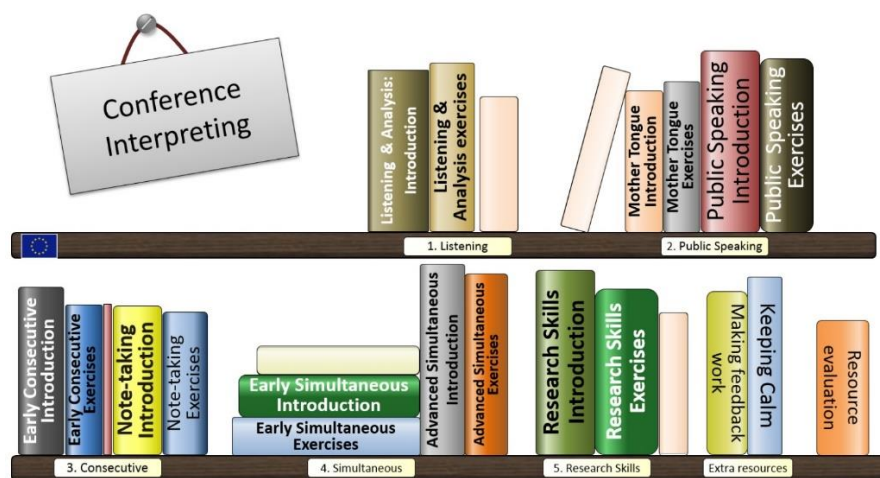


Рис 1. «Библиотека», интерфейс электронно-образовательной платформы *ORCIT* [8]

немецкий, новогреческий, словенский, французский и чешский) размещены по пять интерактивных мультимедийных модулей, охватывающих основные этапы и источники потенциальных трудностей последовательного и синхронного перевода (например, «аудирование и анализ», «техника публичного выступления», «ведение переводческой записи» и т.д.), а также текстовые и аудиовизуальные материалы, посвященные вопросам подготовки к выполнению переводческого задания [8]. Стоит отметить, что все ресурсы *ORCIT* находятся в свободном доступе и не требуют от пользователей регистрации, оформления подписки или оплаты. Во многом именно политика распространения продукта, в соответствии с которой платформа не является ни коммерческой, ни корпоративной, способствовала значительному интересу к ней со стороны профессионального сообщества преподавателей устного перевода по всей Европе и позволила в короткий срок расширить аудиторию ее пользователей: по статистике разработчиков за один только 2015 г. зарегистрировано 100 000 обращений к веб-страницам *ORCIT* более, чем 30 000 пользователей в рамках почти 50 000 сеансов [4].

До сих пор большая часть исследований по анализу этой платформы ограничивалась описанием ее структуры и контента, рефлексиями на тему оптимальных форм его педагогической эксплуатации и, в отдельных случаях, – попытками теоретического осмысления того места, которое данный инструмент занимает в общей концепции методики обучения устному переводу [6]. В то же время, создатели платформы, равно как и ряд специалистов в области дидактики перевода, неоднократно указывали на необходимость эмпирических данных, на основе которых можно было бы оценить, в какой степени

платформа *ORCIT* удовлетворяет ресурсные потребности преподавателей и обучающихся, а также насколько ее интеграция в учебный процесс оказывается плодотворной [Там же].

Мы начали внедрять отдельные компоненты электронно-образовательной платформы *ORCIT* в образовательный процесс специалитета по направлению «Перевод и переводоведение» еще в 2014 г. С 2016/17 учебного года платформа систематически использовалась на аудиторных занятиях и в заданиях для самостоятельной работы в рамках «Практического курса устного перевода» (английский и французский языки) в первом семестре курса (7-й семестр обучения). В 2017/18 и 2018/2019 учебных годах проводилось экспериментальное исследование, цель которого состояла в том, чтобы оценить, способствует ли использование платформы *ORCIT* в качестве инструмента смешанного обучения улучшению качества подготовки к выполнению устного последовательного перевода на начальном этапе. В этом отношении, по крайней мере, два критерия оценки целесообразности внедрения указанной платформы в учебный процесс представляются возможными. С одной стороны, обратная связь от обучающихся, т.е. положительная / отрицательная оценка использования ресурса по таким параметрам как удобство интерфейса, актуальность информации, практичность упражнений, субъективная самооценка прогресса в формировании компетенций активного слушания и анализа звучащего текста. С другой – более высокие результаты в плане качества выполнения устного последовательного перевода при прохождении промежуточной аттестации (экзамена) среди студентов, которые выполняли тренировочные упражнения с использованием инструментов *ORCIT*, по сравнению с теми, кто не проходил обучения на платформе.

Вышеуказанные гипотезы определили методику проведения эксперимента. В начале учебного года (сентябрь) две учебные группы одного года обучения составили экспериментальную и контрольную группы (ЭГ и КГ). Обучение устному последовательному переводу в обеих группах проводилось по одной рабочей программе с использованием в учебном процессе таких ИКТ, как репозитории устных выступлений и ПО для аудиозаписи упражнений на перевод. При этом в ЭГ в течение всего семестра в аудиторный и внеаудиторный процесс внедрялись компоненты электронного обучения на платформе *ORCIT* (материалы для самостоятельного изучения и обсуждения в форме брэйнсторминга, упражнения на анализ структуры устных высказываний и извлечение релевантной информации и т.п.). Таким образом, представляется возможным охарактеризовать формат обучения в КГ как традиционный, а в ЭГ – как смешанный. В конце семестра студенты экспериментальной группы заполняют анкету (расширенная версия формы обратной связи, которую можно найти на соответствующем веб-сайте [8]), содержащую вопросы о субъективно воспринимаемой эффективности работы на платформе *ORCIT* для освоения учебной программы. В конце учебного года студенты обеих групп сдают промежуточный экзамен по дисциплине «Практический курс устного перевода», на котором им предлагается выполнить устный последовательный перевод с записями с иностранного языка (английский) на родной (русский) публичного выступления общей тематики продолжительностью около четырех минут. В состав экзаменационной комиссии входят преподаватель курса и ассистент, которые оценивают успеваемость студентов (качество выполнения перевода) по 60-балльной шкале, учитывающей различные параметры качества перевода (информационную полноту, стилистические и терминологические соответствие и т.п.). Оценки, выставленные таким образом членами комиссии, стандартизируются для получения среднего значения для каждого студента. Индивидуальные результаты, полученные для двух групп обучающихся, составляют количественные данные для анализа возможной корреляции между фактом прохождения смешанного обучения, которое предусматривает систематическое использование ресурсов *ORCIT*, и баллом, полученным на промежуточной аттестации. Для того, чтобы максимально нейтрализовать влияние неконтролируемых факторов, например, индивидуальный уровень языковой компетенции и риторических умений, в начале обучения по курсу (сентябрь) студенты обеих групп проходят два «предварительных» теста (тест на понимание устной

речи на иностранном языке и тест на подготовленное устное выступление на родном языке), каждый с оценкой из 20 баллов (в сумме максимум 40 для каждого обучающегося). Эти оценки служат референтами для сравнения входной компетенции каждого обучающегося, независимо от группы и подвергаются анализу валидности.

Описанная выше экспериментальная процедура была разработана и реализована дважды в период с сентября 2017 г. по июнь 2018 г. (ЭГ = 9 обучающихся, КГ = 8 обучающихся), а затем – в 2018/19 учебном году (GT = 10 обучающихся, GC = 9 обучающихся), с целью увеличения размера выборки.

Таблица 1. Статистика баллов, полученных обучающимися на входном тестировании и при проведении промежуточной аттестации (экзамена)

| Группа / N | Баллы, полученные при входном тестировании / 40 | Баллы, полученные при входном тестировании | Баллы, полученные на экзамене/60 | Баллы, полученные на экзамене |
|------------|---|--|----------------------------------|-------------------------------|
| | μ | σ | μ | σ |
| ЭГ / 19 | 26,72 | 8,60 | 42,56 | 5,44 |
| КГ / 17 | 27,35 | 8,94 | 36,40 | 4,19 |

Таблица 2. Межгрупповая и внутригрупповая дисперсия (тест ANCOVA)

| Source | Sum of squares des carrés | DF | Mean squares | F | Signification |
|-----------------|---------------------------|----|--------------|--------|---------------|
| Corrected model | 211,248 | 2 | 105,624 | 3,627 | ,043 |
| Intercept | 298,316 | 1 | 298,316 | 11,842 | ,004 |
| Pre-tests | 59,863 | 1 | 59,863 | 2,731 | ,159 |
| ORCIT | 127,560 | 1 | 127,560 | 4,648 | ,042 |
| Error | 614,258 | 32 | 25,32 | | |
| Total | 15907,324 | 36 | | | |
| Total corrected | 841,918 | 35 | | | |

Два множества оценок сравнивались для каждой группы. Для этого был применен ковариационный анализ (ANCOVA). Оценки, выставленные студентам на входном тестировании, были определены как ковариантные, в то время как баллы, полученные на экзамене по устному последовательному переводу, были определены как зависимая переменная. Результаты теста межгрупповой и внутригрупповой дисперсии показаны в таблице 2.

Корреляция смешанного обучения с использованием ресурсов ORCIT и оценки качества устного последовательного перевода на экзамене оказалась статистически значимой [$F(1, 23) = 3,627$, $p = 0,043$]. Соответствующие значения, отраженные в таблице 2, свидетельствуют о том, что ковариата (баллы, полученные обучающимися по результатам входного тестирования) не позволяют прогнозировать зависимую переменную (оценку качества перевода на экзамене) статистически значимым образом, поскольку значение p превышает 0,05. Таким образом, в данном эксперименте оценки за перевод на экзамене, не коррелировали значимым образом, с оценками, полученными при входном тестировании. С другой стороны, использование ресурсов ORCIT, по-видимому, является статистически значимым фактором при прогнозировании результатов, полученных студентами на экзамене в конце года ($p = 0,04$).

Вместе с тем, следует признать, что результаты, представленные в настоящей статье, получены на очень маленьких выборках. Они должны быть подтверждены или опровергнуты более массивными данными, сбор которых мог бы стать предметом дальнейших исследований в данном направлении. С другой стороны, любой количественный анализ, каким бы обширным он ни был, должен на наш взгляд подкрепляться, результатами опросов обучающихся, позволяющими судить о субъективной оценке пользователями эффективности

смешанного обучения с использованием возможностей электронно-образовательных платформы *ORCIT*. На текущий момент такие оценки получены лишь от 19 пользователей, что не позволяет вынести сколько-нибудь значимого суждения о воспринимаемой целесообразности внедрения платформы *ORCIT* в образовательный процесс. Отметим, тем не менее, что из указанного числа студентов, 13 в целом оценили свою работу на платформе как «чрезвычайно полезную», и 4 как «скорее полезную». Эти локальные результаты позволяют надеяться, что систематическое использование возможностей платформы *ORCIT* в рамках смешанного обучения устному переводу на начальном этапе может рассматриваться как фактор оптимизации образовательного процесса.

Список литературы:

1. Калинин, А.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в обучении устному переводу: компьютерные средства и мультимедиа-контент // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2017. — № 2. — С. 131–139.
2. Ломоносова, Н.В. К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник ТГПУ. 2017. №5 (182). — С. 122–126.
3. Сысоев, П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. — 2013. — № 10. — С. 90–97.
4. Bordes S., Muroiwa T. Online Resources for Conference Interpreter Training: Examples of Open E-Learning from the EU-Funded ORCIT Project. 2015. URL: <https://conference.pixel-online/ICT4LL/files/ict4ll/ed0008/FP/2044-ETL1298-FP-ICT4LL8.pdf>. (Дата обращения 25.03.2021)
5. Braun S., Slater C., Getting R., Panagiotis D., Roberts J.C. Interpreting in Virtual Reality: designing and developing a 3D virtual world to prepare interpreters and their clients for professional practice // New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators / Kiraly D., Hansen-Schirra S. (eds). – Tübingen: Narr, 2013. – P. 93 – 120.
6. Carsten S. Mapping a theoretical framework for ORCIT // Vertimo Studijos. – 8. – 2015. – P. 7 – 21.
7. Sandrelli A., Manuel Jerez de J. The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training // The Interpreter and translator trainer – 1(2) – 2014. – P. 269 – 303.
8. URL: https://orcit.eu/resources-shelf-en/story_html5.html (Дата обращения 25.03.2021).

ОТ СТАНДАРТИЗАЦИИ К ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ

Е.Б. Кириллова, kirilliova.elena@yandex.ru

старший преподаватель

Ярославский государственный технический университет, Россия, Ярославль

FROM STANDARTIZATION TO PERSONALIZATION

E.B. Kirillova, kirilliova.elena@yandex.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье дан анализ пройденному этапу онлайн обучения. В настоящий момент данная тема сильно затрагивает общество и обсуждается. Рассматриваются положительные и отрицательные моменты онлайн обучения на примерах из личного опыта, сделаны определенные выводы.

Ключевые слова: онлайн, оффлайн обучение, технические, психологические проблемы, индивидуальный подход.

Abstract. The covered stage of online training has been analyzed in the article. At present this theme touches upon society and is heavy being discussed. Its positive and negative sides have been considered on the examples from personal experience, some conclusions have been made.

Keywords: online, offline education, technical, psychological problems, individual approach.

Цифровизация затрагивает все отрасли экономики и те, кто уверен, что консервативной сферы образования она не коснется, глубоко ошибаются. Многие педагоги до сих пор уверены, что цифровизация – не более чем, очередная модная тема. Но следует помнить, что современная система образования появилась и менялась под влиянием перемен в обществе, причем скорость перемен на этот раз будет выше. Разумеется, как и всякий глобальный проект «цифровизация» несет в себе как позитивные моменты, так и серьезные минусы. Проблемы содержания и смысла должны стать необходимыми компонентами процесса цифровизации.

Сегодня человечество с удовольствием пользуется плодами прогресса – информационной доступностью, цифровыми сервисами и услугами, неограниченными коммуникационными возможностями одновременно испытывая очевидную тревогу при виде изменений и решении проблем, которые несет цифровизация. Новый мир ставит перед обществом и государством новые вызовы и требует адекватных ответов. Один из наиболее очевидных вызовов – кадровый вопрос. Профессии, казавшиеся совсем недавно вечными и актуальными, либо исчезают, либо требуют от исполнителя новых навыков. Более того, однажды полученная «цифровая» специальность требует постоянного развития и обновления компетенций, чтобы успевать за трансформациями на рынке труда. Согласно недавнему исследованию Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований – РАНХ и ГС, две трети молодых россиян не считают высшее образование – обязательным условием успешной карьеры [1]. Спорить с ними сложно – любые аргументы разбиваются о своеобразную гору Рамшор, на которой высечены лица титанов бизнеса. Марк Цукерберг и Билл Гейтс покинули Гарвард спустя два года после поступления – один ушел, второй был отчислен. Пандемия ускорила наметившиеся в образовании тренды. На эту тему шутят: «Кто был основным двигателем цифровой трансформации в вашей компании?» - «Коронавирус». Отсюда можно говорить об актуальности проблем онлайн и оффлайн обучения. Цель данной работы: рассмотреть

некоторые аспекты и сделать анализ пройденного этапа онлайн обучения, исходя из личного опыта. Как говорится, вопросы виртуальные, ответы – реальные.

Средства и технологии дистанционного обучения разрабатываются и применяются уже не первый десяток лет. Но всерьез и поистине в глобальном масштабе их стали воспринимать и использовать после того, как мы были вынуждены дать отпор и ответ пандемии COVID-19. С одной стороны, она унесла сотни тысяч жизней и ослабила экономику, с другой стороны, стала катализатором создания и внедрения новых технологий и инструментов, способствующих развитию общества. Microsoft Teams является таким инструментом, доказавшем свою эффективность при осуществлении самых разнообразных учебных процессов. Данная образовательная платформа используется нами и в настоящий момент, т.е. в Ярославском государственном техническом университете, в частности, речь пойдет об инженерно-экономическом факультете, в настоящее время реорганизован в Институт менеджмента и экономики. Платформа имеет единый интерфейс доступа к сайтам и приложениям, что позволяет открывать практически любые сторонние web-сайты, обеспечивая их совместное использование участниками собрания. Независимо от того, сколько передовых решений использует преподаватель, их можно собрать в одном месте. Teams – универсальное средство, работающее на любом мобильном устройстве или классическом настольном ПК, позволяет записывать онлайн собрания для последующего просмотра и лучшего усвоения материала, организовать онлайн выступление и много других функций, в которых мы, к сожалению, до сих пор детально не разобрались, с каждым днем появляются все новые и новые [2].

Сначала о положительных моментах: возможность получения образования в благоприятных для обучающихся условиях - по месту жительства, не выходя из дома. Удобный, гибкий график проведения занятий, как по расписанию, так и дополнительных; проведение индивидуальных занятий и в небольших группах, организованных в зависимости от уровня знаний студентов; связь с преподавателем 24/7; выполнение дополнительных письменных работ и их проверка; своевременное информирование о проведении или отмене занятия, различные напоминания; доступ к неограниченным образовательным онлайн ресурсам, включая учебники. Как преподавателям, так и студентам пришлось пройти сложный путь перехода, адаптации. Кроме технических проблем, которые зачастую со стороны студентов были надуманными, испытывались проблемы психологические. От традиционного метода стандартизации мы должны были перейти к персонализации. Работа в аудитории подразумевает совместное решение проблем, включение всех обучающихся в процесс усвоения материала, подсказка учителя и постоянный живой контроль. При онлайн обучении большая часть ответственности переходит на студента, самоконтроль участия в собраниях, при усвоении и выполнении заданий, своевременная сдача проектных и зачетных работ. Ни все студенты с этим справились. На основании пройденного или прочитанного материала им было сложно сформулировать ответ, они пытались найти и прочитать готовый ответ в самом тексте или провести остаток занятия в тревожном молчании. К числу самых крепких, засевших психологических ограничителей можно отнести убежденность студентов, что им следует поднимать руку и отвечать только на те вопросы, в правильности которых они уверены, при этом не слушая аргументы своих одноклассников, тем более дополнять, участвовать, задавать вопросы они не стремились. Отсутствие вопросов, как это принято считать, говорит либо о полном понимании, либо о молчаливом согласии и безразличии. В общем студенты полагают, что роль преподавателя сводится к чтению лекций и задаванию вопросов, а задача студента – отвечать на эти вопросы, если может и желает, а если нет – молчать или назвать ряд технических проблем, из-за которых он не может отвечать. Для меня, как преподавателя, дисплей компьютера явился барьером, который не позволяет достучаться до каждого студента, увидеть обратную сторону дисплея. В общем, эффективность обратной связи оставляла желать лучшего: студенты продолжали допускать одни и те же ошибки.

Письменные работы, являющиеся одним из основных видов контроля знаний, тем более в режиме онлайн, который предоставляет неограниченные возможности и связь с преподавателем 24/7. Но, несмотря на это, в некоторых случаях, студенты с удивлением узнавали, что им следует читать комментарии, замечания и исправления преподавателя. Сроки для них явились главным критерием, еще лучше, работа, выполненная с помощью автоперевода, не вычитанная, не отредактированная. К другим процессуальным неудачам можно отнести нежелание вести заметки. В аудитории преподаватель пишет на доске, следит за работой, обращает внимание на каждого студента, имеет такую возможность. Оказалось, что некоторые студенты и вовсе не открывали свои тетради, поэтому продолжали совершать одни и те же ошибки. Еще одна сложность – увлечь студентов свободным обсуждением академической темы. Через несколько занятий в группах складывается устойчивая ситуация – несколько студентов постоянно участвуют в работе, остальные превращаются в пассивных слушателей. При этом сами студенты считают эту ситуацию нормальной.

Не смотря на эту, казалось бы, печальную картину, есть много интересных моментов, которые разнообразили процесс обучения, понравились студентам – это творческие решения вопросов и задания. Платформа «Teams» располагает набором готовых заданий «Учимся и играем», а также инструментами для их самостоятельного изготовления. Сюда входят задания по лексике, грамматике и страноведению. Студенты с удовольствием использовали подобный материал, некоторые задания были созданы нашими коллегами. Данный подход применялся при итоговой проверке знаний. Студентам было предложено подготовить видеопрезентацию по одной из пройденных тем с использованием дополнительных источников, например, «Computers and Computer-Based Information Systems» или проект по теме будущей специальности: «Management: Six basic steps in Decision Making» или «Demand and Supply». Все студенты приветствовали такой подход, справились с заданием. Следует отметить, что возможность индивидуального, творческого подхода к обучению является наиболее важным онлайн фактором. Можно работать индивидуально и в не большой группе, преподаватель имеет возможность проводить занятия в удобное для обеих сторон время, консультировать и решать многие вопросы независимо от расписания.

Если делать выводы, то, в первую очередь, мы получили огромный опыт, многому научились. Мы имели возможность сами учиться, участвовать в вебинарах и конференциях, слушать лекции и проходить курсы повышения квалификации. Этот ценный опыт мы должны оставить и расширить возможности обучения и образования, которое перестает быть этапом жизни и становится непрерывным процессом. Разделение на онлайн и оффлайн ошибочно, это составные части одного целого.

Список литературы:

1. Переход на удаленное обучение. URL: <https://www.microsoft.com>ru-ru>. Дата обращения 24.03.21.
2. 10 причин использовать Teams для дистанционного обучения. URL: <https://www.microsoft.com>products>. Дата обращения 24.03.21.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА POWERSCHOOL LEARNING В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

А.И. Ковригина, e-mail: l_ete_indien@mail.ru

канд. филол. наук, старший преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

POWERSCHOOL LEARNING DIGITAL LEARNING PLATFORM IN BLENDED LEARNING PRACTICES

A.I. Kovrigina, e-mail: l_ete_indien@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. В статье описан опыт создания ЭОР по курсу «Литература Латинской Америки» на базе платформы PowerSchool Learning. Методической основой курса стал когнитивно-рефлексивный подход к преподаванию в духе педагогической философии конструктивизма. В качестве цели обучения заявлена активизация когнитивных и рефлексивных процессов через систему заданий проблемно-поискового и творческого характера, групповых проектов, дискуссий, упражнений на развитие аналитико-синтетической деятельности, направленных на построение осознанного знания, наделенного личностным смыслом, как опоры для дальнейшей практической деятельности.

Ключевые слова. ИКТ, цифровые технологии, образовательная платформа, когнитивно-рефлексивное обучение, иностранный язык, страноведение

Abstract. This article aims to describe the experience of creating a digital resource tool to be used in Latin American Literature course, based on PowerSchool Learning digital learning platform. As a methodological basis for this course we use cognitive-reflective teaching methods based on constructivist learning approach. The objective of learning is to promote cognitive processes and reflective skills through a task system designed to include information search and investigation, creative tasks, group projects, discussions, activities that demand analysis or synthesis, thereby building a conscious empirical knowledge as a basis for future practices.

Keywords. ICTs, digital technology, digital learning platform, cognitive-reflective learning, foreign language, area studies

Все глобальные инициативы современности в области образования (обучение на основе привития жизненных навыков, образование в интересах устойчивого развития), как и национальный проект РФ «Образование», направлены на развитие практических навыков, необходимых в реальной жизни, позволяющих эффективно решать проблемы, вести успешную профессиональную деятельность, быть активным, продуктивным и социально включенным членом общества, строить здоровые взаимоотношения с членами не только своего культурного коллектива, но и с представителями других культур.

Общепризнанным фактом является фрагментарность новых форм коммуникации и клиповость мышления современной молодежи, о которых говорил Э. Тоффлер [5]. Однако при правильном использовании эту мозаичность мышления можно обратить во благо обучаемому, насытив преподаваемые дисциплины разнообразным стимулирующим контентом, в первую очередь визуальным, и столь необходимыми современным студентам электронными технологиями.

Безусловными плюсами применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка и культуры является большой мотивирующий потенциал, привычная для молодежи цифровая среда, возможность использования самых актуальных материалов на иностранном языке, развитие навыков владения иностранным

языком в процессе естественной коммуникации при выполнении проектных заданий, анализе аутентичных речевых произведений. Кроме того, обучение можно легко выстроить по принципу естественного обучения (по Л.С. Выготскому, А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконину, Дж. Дьюи, В.В. Давыдову) – через разнообразную по содержанию деятельность и решение проблемных задач. Использование технологий дистанционного обучения способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории и придает обучению личностно-ориентированный характер, поскольку студент может в любой момент вернуться к уже пройденному материалу для повторения, а также располагает относительной свободой в вопросе планирования своей учебной деятельности в рамках заданных преподавателем сроков сдачи отчетных работ. Варьирование материала по степени языковой сложности также находится в русле личностно-ориентированного подхода к обучению. Возможность подачи материала на других изучаемых иностранных языках развивает плюрикультурную и плюрилингвистическую компетенцию учащихся.

В учебном плане интегрированного бакалавриата в рамках ОС МГУ имени М.В. Ломоносова по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков» и «Межкультурная коммуникация») предусмотрено преподавание дисциплин «Мир 1-го иностранного языка» на I и II курсе и «Мир 2-го иностранного языка» на III и IV курсе для студентов, изучающих испанский язык как первый и второй иностранный язык, соответственно.

В свете популярных концепций модульного обучения, гибкого обучения и формирования индивидуальной образовательной траектории учебная дисциплина не является более монолитным образовательным блоком, но разбивается на условные единицы – модули, обладающие собственным набором целей и задач обучения, уникальным контентным наполнением курсов, а также отличающиеся по результатам обучения в виде формируемых компетенций. Одной из таких модульных частей вышеупомянутых страноведческих курсов «Мир 1-го иностранного языка» и «Мир 2-го иностранного языка» является обладающий тематическим единством и логической завершенностью курс «Литература Латинской Америки». Данный структурный элемент образовательной программы имеет два раздела, соответствующих двум семестрам обучения в бакалавриате: «Литература Латинской Америки от доколумбовых цивилизаций до конца XIX века» (36 ак. ч.) и «Литература Латинской Америки XX века» (32 акад. ч.).

Целью обучения по данной дисциплине является формирование системных знаний об основных авторах, тенденциях развития, жанрово-тематическом и языковом своеобразии латиноамериканской литературы на испанском языке, способность к критическому осмыслению произведений в контексте мировой литературной традиции, культурной и геополитической ситуации в регионе. Рассматриваемый период, как было показано выше, достаточно обширный и охватывает литературные памятники начиная от доколумбовых цивилизаций и заканчивая романами нобелевских лауреатов XX века.

Методической основой курса стал когнитивно-рефлексивный подход к преподаванию, где обучение предстает в духе педагогической философии конструктивизма, поскольку преподаватель «обеспечивает формирование базового фрейма, на основе которого студент может создавать собственный субъективный опыт, пользуясь готовыми стратегиями и подсказками эксперта» [1]. Целью такого обучения становится активизация когнитивных и рефлексивных процессов через систему заданий проблемно-поискового и творческого характера, групповых проектов, дискуссий, упражнений на развитие аналитико-синтетической деятельности, направленных на построение осознанного знания, наделенного личностным смыслом, как опоры для дальнейшей практической деятельности. Положение теории конструктивистского обучения о том, что знание должно конструироваться через опыт, представляется фундаментальным в свете необходимости наработки за время обучения в университете «сквозных» метапредметных знаний и интеллектуальных умений, а также приобретения реальных стратегий действия, не только доступных к применению на практике, но и подлежащих деконтекстуализации, т.е. переносу из одной области знаний в

другую в рамках профессиональной сферы. В этой связи среди задач дисциплины особо важное значение приобретают задачи, связанные с развитием навыков самостоятельного анализа художественного значения и художественного своеобразия литературного произведения и поиска необходимой лингвистической и экстралингвистической информации о литературном и историко-культурном контексте создания произведения для обеспечения качественного многоуровневого анализа.

Курс «Литература Латинской Америки» был разработан в формате смешанного обучения с использованием цифровых и информационно-коммуникационных технологий. Перечисленные выше достоинства использования ИКТ в преподавании иностранного языка, а также объективные обстоятельства в виде вынужденного перехода на дистанционное обучение в период пандемии коронавируса, определили необходимость разработки электронного варианта учебного модуля «Литература Латинской Америки» на платформе PowerSchool Learning (myhaikuclass.com). В настоящее время данное программное решение используется в рамках актуальной парадигмы внедрения смешанного обучения для поддержки очного формата обучения.

Выбор образовательной платформы для электронного обучения (PowerSchool Learning) был продиктован объективными плюсами данного программного решения:

1) удобство использования и минимальная техническая подготовка преподавателя: не требуется никакого скачивания и установки сторонних программ на компьютер, работа ведется непосредственно из браузера; для начала работы необходимо пройти простой процесс регистрации в системе, после чего можно сразу приступить к созданию курса;

2) гибкий и эргономичный интерфейс: процесс создания курса напоминает игру в конструктор, где из доступных блоков контента автор набирает необходимые элементы, выстраивая их в правильном логическом порядке, предваряет соответствующими комментариями и инструкциями; процесс загрузки материалов напоминает работу с любым «облачным» сервисом для хранения файлов;

3) наглядная структура, возможность удобной организации материала: на главной странице курса отображается система навигации, позволяющая отследить логическую структуру курса, а также при необходимости возвращаться к уже пройденному материалу для повторения; для удобства студентов есть календарь событий, в который можно заносить даты аттестационных мероприятий, сдачи проектов или даже календарно-тематический план дисциплины при необходимости;

4) обширный функционал: возможность добавлять различные виды учебных материалов (аудио, видео, тексты, картинки, файлы для скачивания, веб-ссылки) в рамках одной темы; категория «Задания» (Assignments) имеет статус надстройки, что позволяет использовать тесты, опросы, дискуссии, форумы и вики-проекты как «сквозные» оценочные средства, охватывающие одну или несколько тем курса или весь курс целиком; имеется возможность интеграции с внешними сайтами и сервисами для добавления всех необходимых материалов через функцию Embed the Web™;

5) встроенная система аналитики и контроля со стороны преподавателя: предусмотрен контроль сроков сдачи заданий, есть возможность контроля посещаемости в разделе Grades – Attendance; также преподаватель может воспользоваться предлагаемой системой оценивания успеваемости студентов с присвоением определенного количества баллов за выполненные задания;

6) обратная связь с преподавателем через общие объявления для всего класса и личные сообщения для каждого ученика;

7) использование разного типа устройств: есть мобильный интерфейс, мобильное приложение, и, следовательно, предусмотрены возможности для мобильного обучения;

8) геймификация через введение соревновательного компонента: PowerSchool Learning предоставляет функционал поощрения отличившихся студентов в виде наград

(badges), которые полностью индивидуализированы и адаптируются преподавателем по своему усмотрению под нужды класса;

9) возможность социального обучения: предусмотрены дискуссии, форумы, групповые проектные задания; преподаватель и студенты могут оставлять комментарии к страницам курса, работам друг друга, т.е. имеется социальная надстройка, инициирующая общение, вовлеченность и интерес к обучению;

Основные минусы PowerSchool Learning связаны в первую очередь с отсутствием локализации продукта на русском языке, а также с тем, что это корпоративный продукт, функционал которого несколько ограничивается при использовании частным лицом. Бесплатно предоставлена возможность создания только 5 классов, ограничен объем места (2 Гб) для хранения загруженных файлов, а также просмотр аналитических данных по курсу доступен только корпоративным клиентам.

При создании цифрового образовательного ресурса (модуля «Литература Латинской Америки» на платформе PowerSchool Learning) основной упор делался на самостоятельную учебную деятельность студентов для развития навыков самоорганизации и самообразования, в соответствии с чем осуществлялся подбор материала и составление заданий. Лекционный материал предъявлялся студентам по видеосвязи в период пандемии и очно после отмены дистанционного обучения и возврата к традиционному присутственному формату. В качестве заданий студентам предлагались к просмотру неадаптированные аутентичные материалы (документальные фильмы, интервью с писателями, обсуждения в формате «круглого стола» и дебаты, а также публичные выступления писателей и литературных критиков), вопросы в формате коллоквиума для обсуждения просмотренного материала, тестовые задания на базе компьютерных технологий Quizlet, Google Forms, Kahoot, вопросы для выполнения поисково-исследовательской работы (веб-квесты, посвященные выявлению национальной и/или региональной специфики и историко-культурного контекста создания литературного произведения, а также направленные на помещение произведения в общемировой художественный контекст).

Выполнение заданий последнего типа преследовало целью развитие плюрикультурной компетенции учащихся, что представляется актуальной тенденцией в современной методике преподавания иностранных языков [2]. Плюрикультурная компетентность равнозначна в нашем понимании культурной эрудиции. Плюрикультурная компетенция представляет собой базовую характеристику личности, хорошо осведомленной в вопросах, касающихся других культур, обладающей широким интеллектуальным горизонтом и глубокими разносторонними познаниями в отношении особенностей историко-культурного развития, поведения и мышления представителей других культур. Важным условием развития плюрикультурной компетенции является обеспечение возможности осмысления полученных знаний о других культурах и стратегий работы с этой информацией через опыт практического применения. Это также повышает практикоориентированность обучения и обеспечивает возможность транспонирования полученных знаний, т.е. перенесения из плоскости одной культуры в плоскость другой для ее лучшего изучения и понимания. Как было показано выше, подобное критически осмысленное отношение к получаемым знаниям и их деконтекстуализация находятся в русле когнитивно-рефлексивного подхода к преподаванию, реализация которого существенно облегчается благодаря использованию цифровых и информационно-коммуникационных технологий.

В процессе апробации данного курса студенты положительно оценили опыт, полученный ими при выполнении задания по ведению в течение двух месяцев онлайн-дневника (блога) от лица знаменитого конкистадора или путешественника-первооткрывателя латиноамериканского континента. Задание было направлено на осмысление и сопоставление данных из различных источников (не только литературных произведений), а также на деконтекстуализацию полученных знаний, поскольку студентам предлагалось ознакомиться с реальными литературными произведениями, а затем адаптировать их на современный лад, представив в формате онлайн-дневника с использованием социальных сетей Instagram,

ВКонтакте, Facebook. Возможность общения с товарищами посредством комментариев в социальной сети не только создала устойчивое учебное сообщество, объединенное общей целью (ведение коммуникации между различными историко-литературными персонажами), но и способствовала построению нового общего знания и опыта с гораздо более широким охватом, чем тот, что может быть получен только при прочтении литературного произведения. Кроме того, необходимость сопровождать текст картинками, фотографиями и мультимедийными данными привела к тому, что студенты изучили различные виды искусств соответствующей эпохи (живопись, музыка XV-XVI вв.), ознакомились с историческим и социальным контекстом создания произведения, биографией персонажей, а также участвовали в своеобразной ролевой игре, схожей с театральным действием, развивая тем самым эмпатию, эмоциональный интеллект, социальную чуткость и управление отношениями.

В результате использования электронного образовательного ресурса в очередной раз подтверждена теория о необходимости активного использования ИКТ-решений для реализации новой образовательной парадигмы и развития компетенций, необходимых для жизни в цифровом обществе. Эксперимент показал, что цифровые и информационно-коммуникационные технологии выступают как инструмент развития способности к самоорганизации, самообразованию, критического и творческого мышления, чувства социальной сплоченности и гражданской ответственности, эмоционального интеллекта и умения сопереживать.

Список литературы:

1. Ковригина, А.И. Когнитивно-рефлексивный подход в обучении иностранным языкам как объективная необходимость современного образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2016. - №4. - С. 46–54.
2. Колесников, А.А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. - 2019. - №5. - С. 2-11.
3. Назаренко, А.Л. Модель лекционного курса по страноведению в формате смешанного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2014. - №4. - С. 149-154.
4. Назаренко, А.Л. Информатизация образования: синтез традиционного и электронного обучения (опыт создания новой модели лекционного курса) // Открытое образование. - 2015. - №2. - С. 70-74.
5. Toffler, A. The Third Wave. Bantam, 1984.

АНАЛИЗ МИРОВОГО ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ

Корженевич Ю.В., e-mail: korzhenevich.u@polessu.by
магистр

Полесский государственный университет, Республика Беларусь, Г. Пинск

ANALYSIS OF WORLD EXPERIENCE IN IMPLEMENTING ONLINE TECHNOLOGIES

Korzhenevich Yu.V., e-mail: korzhenevich.u@polessu.by
Master's degree

Polessky State University, Republic of Belarus, Pinsk

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам использования онлайн-технологий в образовательном процессе. В представленной работе автор анализирует опыт отечественных и зарубежных исследователей по внедрению онлайн-технологий, описывает основные методы и инструменты обучения онлайн.

Ключевые слова: онлайн-обучение, онлайн-технологии, онлайн-образование, массовые онлайн-курсы, образовательные услуги.

Abstract. This article is devoted to the use of online technologies in the educational process. In the presented work, the author analyzes the experience of domestic and foreign researchers in the implementation of online technologies, describes the main methods and tools of online learning.

Keywords: online learning, online technology, online education, massive online courses, educational services.

На сегодняшний день сложно представить образовательное учреждение, в котором хоть каким-то образом не используется онлайн-обучение. Быстрое развитие цифровых технологий, также, как и введенный во многих странах локдаун, привели к тому, что сегодня онлайн-обучение является частью курсов, предлагаемых многими образовательными учреждениями по всему миру. Благодаря такого рода курсам, доступным почти по всем дисциплинам, и гибкому расписанию, подходящему практически для любого образа жизни, студенты все чаще обращаются к онлайн-обучению как к альтернативе аудиторного обучения.

Интерес к онлайн-образованию растет с каждым днем, и если несколько лет назад этот вид обучения рассматривался как дополнение к традиционному обучению, то на сегодняшний день, в условиях пандемии и карантина он является крайней необходимостью.

Проанализируем мировой опыт внедрения онлайн-технологий и рассмотрим основные инструменты данного вида обучения.

Активный рост онлайн-образования отмечен в США и других развитых странах, о чем свидетельствует рост количества студентов, выбирающих онлайн-курсы. По сравнению с 2002 г. число студентов, изучавших хотя бы один курс в режиме онлайн, значительно увеличилось с 1,603 млн до 6,714 млн человек в 2011 г. По данным американского института общественного мнения Gallup растет также и доверие к качеству образовательных услуг, предоставляемых онлайн-вузами США.

Американские исследователи И. Аллен и Дж. Симан, изучавшие тенденции онлайн-образования в США, пишут, что с 2002 г. по 2012 г. популярность данного вида образования выросла среди представителей учебных заведений США более чем на 20 %. Как отмечает Г.В. Можяева, в разработке самых известных платформ онлайн образования были задействованы ученые ведущих мировых ВУЗов: Coursera - Стэнфордского университета, MIT Open CourseWare и EdX - Массачусетского технологического института, UMass Boston Open Courseware – Бостонского университета [2].

Сотрудники Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, О.В. Маслова и О.В. Сенько, пишут в своих работах о распространении и востребованности Массовых открытых онлайн курсов (МООК). По их словам, «только на платформе Coursera зарегистрированы в качестве слушателей более 10 млн человек», что свидетельствует о высокой степени перспективности данного направления в образовании [1, с. 46].

Нельзя не отметить, что Coursera является одним из самых глобальных проектов в сфере массового онлайн-образования. Он был основан профессорами информатики Стэнфордского университета Эндрю Ыном и Дафной Коллер.

На февраль 2021 года в Coursera зарегистрировано 77 млн пользователей и более 5100 курсов от более чем 200 образовательных учреждений, представляющих ведущие университеты и компании. Слушатели проекта имеют возможность получить знания и развить навыки в различных сферах, просматривая лекции лучших преподавателей, выполняя онлайн-тесты, получая консультации. Немаловажным бонусом является получение документов (сертификатов или дипломов), подтверждающих полученную квалификацию.

По прогнозам онлайн-университета «Нетология» на российском рынке образовательных услуг будет наблюдаться тенденция роста онлайн-образования. В 2016 г. его доля составляла 1,1 %, а в 2021 г. она достигнет 2,6 % [3].

Анализируя структуру рынка онлайн-образования в 2016 г., специалисты «Нетологии» отмечают, что большая часть занятий в режиме онлайн проводилась в рамках дополнительного профессионального образования и составляла 6,7 %, ниша языкового обучения составляла 5,8 %, а на долю дополнительного дошкольного образования приходилось 2,7 %. Онлайн-обучение в системе высшего образования России было представлено 1,8 % от общего объема образовательных онлайн-услуг.

Результаты исследований российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий показали, что в 2021 г. лидирующую позицию займет языковое образование, в котором доля онлайн вырастет с 5,8 % до 15,9 %.

В своем исследовании «Нетология» отмечает, что в ближайшем будущем ожидается существенное укрепление позиций модели смешанного образования, что можно наблюдать уже сегодня. Прогнозируется, что по формату занятий распределение онлайн-аудитории изучающих иностранные языки будет выглядеть следующим образом: 63 % занятий будет проходить онлайн и 37 % в формате смешанного обучения [3].

Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что прогнозы, связанные с активным внедрением онлайн-технологий в образовательный процесс, оправдались. Одной из веских на то причин стал массовый переход на удаленное обучение в связи с распространением COVID-19.

По данным пресс-службы Минобрнауки России, многие преподаватели российских вузов за время дистанционной работы в период пандемии разработали свои эффективные методы онлайн-обучения.

Преподаватели Крымского федерального университета смогли найти способы удаленного взаимодействия со студентами даже в таких дисциплинах, как медицина, биология, архитектура, математика, где реальное общение считается незаменимым. Для демонстрации реальных процессов, без которых невозможно обучение медицине, используется соцсеть «ВКонтакте», веб-сайт кафедры, платформа Discord, которая позволяет организовать живое общение, а также разработанный ранее YouTube-канал «Патология».

Как показывает опыт коллег из Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, организовать практические занятия в цифровой среде представляется возможным и физикам. Профессором и доцентом кафедры физики данного университета М. Соппой и Е. Матусом был создан комплекс виртуальных лабораторных работ. Работа в виртуальной среде максимально приближена к реальности и исключает возможность списывания, так как благодаря генератору случайных чисел каждый студент получает свои исходные данные для выполнения заданий.

Студенты Сибирского федерального университета вовлечены в образовательный процесс с помощью совместных онлайн-проектов в формате презентаций, таблиц, майндмеп.

Следует отметить, что многие преподаватели положительно относятся к идее привлечения экспертов из других университетов и организаций к онлайн-занятиям. Такая практика помогает не только разнообразить учебный процесс, но и получить дополнительную консультацию специалистов в той или иной области.

А.Ф. Лысенко, сотрудник Донского государственного технического университета, среди основных преимуществ перехода на удаленную работу отмечает, прежде всего, повышение уровня посещаемости и мотивации студентов, что во многом обусловлено совместными проектами в социальных сетях и мессенджерах.

Проанализировав результаты удаленной работы, российские преподаватели пришли к важному выводу: необходимо уменьшать количество лекций, заменяя их онлайн-курсами, что сделает обучение более практико-ориентированным [4].

Следует отметить, что обучение в режиме онлайн не является кардинально новым направлением и для белорусских учреждений высшего образования. В данный момент на платформе Moodle Полесского государственного университета успешно функционирует онлайн-курс «Русский язык как иностранный». Занятия проходят в смешанном формате, совмещая дистанционную работу в Moodle с занятиями в режиме реального времени в программе Microsoft Teams.

Таким образом, проанализировав мировой опыт использования цифровых технологий, можно прийти к выводу, что сегодня онлайн-обучение является неотъемлемой частью образовательного процесса и, согласно представленным прогнозам, его доля на рынке образовательных услуг будет увеличиваться с каждым годом.

Список литературы:

1. Маслова, О.В. Перспективы онлайн-обучения по направлениям биотехнология и экология в России / О.В. Маслова, О.В. Сенько // Опыт и перспективы онлайн-обучения в России: сборник материалов Всероссийской конференции. – Севастополь: Изд-во филиала МГУ в г. Севастополе, 2018. – С. 44–49. стр. 46

2. Можаяева, Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования // Открытое и дистанционное образование. - 2015. - № 2(58) – С. 56–65.

3. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий URL: <https://edumarket.digital/en/?redirect=no> - Дата доступа: 10.03.2021.

4. Опыт будущего: лучшие практики онлайн-обучения преподавателей российских вузов URL: <http://neorusedu.ru/news/opyt-buduschego-luchshie-praktiki-onlajn-obucheniya-prepodavatelej-rossijskih-vuzov> - Дата доступа: 22.03.2021.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕСС
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
В ВУЗЕ**

Крылова Е.А., e-mail: sokabolt@outlook.com

канд. пед. наук, доцент

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,

г. Санкт-Петербург

Рубцова С.А.,

студент

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,

г. Санкт-Петербург

**FORMATION OF POLY CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN
LANGUAGE ACQUISITION WITHIN BLENDED LEARNING AT A UNIVERSITY**

Krylova E.A., e-mail: sokabolt@outlook.com

Associate professor, candidate of pedagogical sciences

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia,

St. Petersburg

Rubtsova S. A.

Student

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia,

St. Petersburg

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования поликультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка на основе смешанного обучения в вузе. Автор описывает метод использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: Поликультурная компетенция, поликультурное пространство, изучение иностранного языка, мультикультурные группы, междисциплинарный университет, смешанное обучение, мультимодальность.

Abstract. The article deals with the problem of the formation of multicultural competence in the process of learning a foreign language on the basis of mixed learning at a university.

Keywords: Polycultural competence, polycultural space, foreign language learning, multicultural groups, interdisciplinary university, blended learning, multimodality.

Глобализация, экономики, промышленности, широкое использование Интернета сближают людей с различным культурным и языковым происхождением. Сфера образования также находится под влиянием глобальных процессов интеграции и интернационализации. Данная ситуация определяет развитие современного иноязычного образования в русле концепции формирования поликультурной образовательной среды, в которой обучающиеся имеют возможность межкультурного иноязычного общения.

В современном вузе очень часто возникают ситуации, когда в одной учебной группе обучаются студенты разных национальностей из разных стран, поэтому навыки межкультурного иноязычного общения приобретают особое значение в поликультурном образовательном пространстве. Таким образом, модернизация высшего образования, так или иначе, связана с формированием поликультурной образовательной среды, способствующей

успешной межкультурной коммуникации обучающихся на основе знания концептуальных систем представителей разных культур и уважительного отношения к ним.

В то же время развитие информационного общества открывает широкие перспективы для применения информационных и коммуникационных технологий в высшем профессиональном образовании. Быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий и их активное использование в образовательном процессе также требует пересмотра существующей педагогической парадигмы. Для повышения качества образования необходимо внедрять новые подходы к обучению, которые более адаптированы к потребностям современных студентов [1].

Следует отметить, что процесс формирования поликультурной образовательной среды тесно связан с процессом обучения иностранному языку и организацией продуктивной самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ведь знание иностранных языков позволяет более эффективно общаться и выстраивать эффективный межкультурный диалог.

Эффективное использование инструментов ИКТ в иноязычном образовательном процессе в мультикультурных группах способствует формированию цифровой образовательной среды, имеющей ряд преимуществ:

- гибкость учебного процесса;
- мультимодальность образовательного контента - возможность представить информацию о конкретном культурном явлении, сочетая текст, видео и аудио одновременно;
- интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса;
- повышение мотивации и уровня самостоятельности студентов [2].

Методологические и технологические аспекты обучения иностранному языку в группах с мультикультурным составом предполагают его моделирование и реализацию с учетом следующих особенностей:

- личностные характеристики и мотивационная сфера студентов;
- адекватность использования языковых и культурных концептов и фактов;
- «дружелюбие» учебной среды;
- формирование межкультурных навыков и навыков автономного обучения.

Электронная образовательная среда создает необходимые условия для эффективного учебного процесса студентов, опираясь на индивидуальные особенности обучающихся и соответствующим образом корректируя их с помощью различных типов заданий. Таким образом, проблема моделирования поликультурного образовательного процесса с активным привлечением электронной учебной среды является актуальной практической задачей современной методики обучения иностранным языкам [3].

Наиболее перспективным направлением применения ИКТ в образовательной среде является технология смешанного обучения, которая позволяет формировать поликультурную компетенцию обучающихся. Отметим, что поликультурная компетенция трактуется как способность личности взаимодействовать с представителями разных культур, опираясь на знание иностранного языка и коммуникативную компетенцию. Полагаем, что процесс формирования поликультурной компетенции в ходе овладения иностранным языком связан с решением следующих задач:

- изучение, анализ и оценка концепций разных культур;
- включение реальных ситуаций общения в учебный процесс;
- выявление «универсальных» и «индивидуальных» характеристик человека;
- автономность и независимость учебного процесса;
- проблемно-ориентированное обучение [4].

Несомненно, формирование поликультурной компетенции связано с эффективной организацией учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык». Иностранный язык - это инструмент социализации человека в мультикультурном мире и инструмент адаптации в профессиональном контексте. К примеру П.В. Сысоев [8] подчеркивает, что поликультурная языковая личность формируется с помощью родного языка и изучаемых иностранных

языков. Ключевой характеристикой такой личности является сознательное самоопределение в спектре культур современных мультикультурных обществ». Браун [3] считает, что «язык является частью культуры, а культура - частью языка; эти два понятия замысловато переплетаются, так что невозможно разделить их, не потеряв значения ни языка, ни культуры».

При этом следует учитывать тот факт, что лингвистическая компетенция, сформированная на занятии по иностранному языку, обеспечивает развитие поликультурной компетенции и способствует расширению кругозора, необходимости изучения и анализа разноплановой информации, формированию независимости мнений и суждений.

Таким образом, развитие поликультурной компетенции должно основываться на вовлечении каждого студента в активный познавательный процесс на всех уровнях обучения; на достаточной коммуникативной практике; творческом применении изученной лингвокультурологической информации, обеспечивающей создание продуктивной языковой среды, приближенной к реальным жизненным ситуациям [5].

Продуктивно-ориентированный процесс обучения иностранным языкам является обязательным условием для формирования поликультурной компетенции, поэтому следует учитывать следующие аспекты:

- Культурный аспект, связанный с приобретением культурно-ориентированных знаний. Изучая иностранный язык, учащие знакомятся с концептами целевой культуры, обычаями и традициями (при чтении литературных произведений, просмотре фильмов, прослушивании подкастов и подключении к социальным сетям). Приобретенные знания разрушают негативные предрассудки и культурные стереотипы, создавая лучшее понимание чужой и своей собственной культуры.

- Мотивационный аспект, направленный на создание стимулов для изучения новых культурных концептов.

- Развитие автономии и самостоятельности обучающихся, поскольку успешное формирование поликультурной компетенции напрямую связано со способностью управлять своей учебной деятельностью.

- Рефлексивный аспект - полученные знания дают пищу для размышлений при сравнении чужой и собственной культур, что приводит к пониманию важности культурного разнообразия [6].

Таким образом, очевидна необходимость пересмотра подходов к обучению иностранным языкам в свете мультикультурной направленности формирования языковой личности. Формирование познавательного интереса, совершенствование культурных знаний, автономный процесс обучения возможны только в гибкой, интерактивной, совместной образовательной среде, ориентированной на существенные характеристики современного студента. На наш взгляд, цифровая образовательная среда, объединяющая очное обучение и технологии смешанного обучения, способствует реализации этих условий. В настоящее время смешанное обучение, традиционно понимаемое как интеграция очного и онлайн-обучения, широко применяемая в системе высшего образования [7].

Проанализировав различные исследовательские работы, мы склонны считать, что смешанное обучение — это способ организовать продуктивный личностно-культурно ориентированный образовательный процесс (в классе и за его пределами) с помощью информационных и коммуникационных технологий.

Технология смешанного обучения имеет большой методический потенциал в плане развития поликультурной компетенции. При этом учебный процесс становится более гибким, интерактивным, автономным и личностно-ориентированным.

В ряде исследовательских работ подчеркивается тот факт, что успешная реализация смешанного обучения зависит от дизайна курса, стратегий преподавания, разнообразия методов и роли студентов. Поэтому важна тщательная организация образовательного процесса, ориентированного на культуру страны изучаемого языка.

Многочисленные статьи, описывающие поликультурную компетенцию, определяют следующие наиболее важные элементы, из которых она состоит, включая отношения, знания и навыки.

Межкультурные отношения связаны с позитивным отношением к многоязычной и многокультурной реальности в классе и за его пределами; уважительное, толерантное отношение к представителям разных культур.

Межкультурные знания - это систематизированные знания о межкультурных особенностях страны, включая модели речевого поведения, нормы и правила взаимодействия между людьми; накопление знаний о менталитете, верованиях, мнениях, обычаях, традициях других людей.

Межкультурные навыки связаны с глубоким познанием и оценкой различных культур, способностью видеть, понимать, интерпретировать культурные явления, модели речевого и неречевого поведения, способностью критически интерпретировать и интегрировать культурные и языковые ориентации в свою собственную картину мира.

Таким образом, формирование поликультурной компетенции студентов определяется несколькими педагогическим условиям, которые обеспечивают эффективное развитие межкультурных навыков студентов в цифровой образовательной среде вуза на основе технологии смешанного обучения. К ним относятся:

- учет индивидуальных особенностей студентов;
- технические и информационные навыки студентов, обеспечивающие их продуктивную работу в цифровой среде;
- совместная деятельность в процессе развития навыков межкультурного общения как онлайн, так и в очном формате;
- создание позитивного «эмоционального климата» при работе в режиме онлайн и при личной встрече.

Как показывает практика, в результате целенаправленного развития поликультурной компетенции в электронной среде и очном формате обучения на основе ИКТ удаётся достигать личностных изменений студентов:

- повышение мотивации к изучению не только языка, но и межкультурной составляющей;
- значительное повышение уровня владения студентами иностранными языками;
- толерантное отношение к представителям других культур;
- развитие коммуникативных навыков, необходимых для эффективного межкультурного общения.

Результаты исследования доказывают развитие у студентов готовности к межкультурному общению, включая их культурные знания, уровень мотивации и навыки рефлексии. При этом открываются новые перспективы для изучения проблем формирования и развития поликультурной образовательной среды: изучения, анализа и оценки теоретических и практических вопросов формирования поликультурной компетенции как одной из ключевых компонентов личности обучающегося.

Список литературы:

1. Alrushiedat, N. & Olfman, L. Aiding Participation and Engagement in a Blended Learning Environment. *Journal of Information Systems Education*. 24(2). [Электронный ресурс] / Alrushiedat, N. & Olfman, L. URL: <https://aisel.aisnet.org/jise/vol24/iss2/5>
2. Aslam, S. A comparative study of blended learning versus traditional teaching in middle school science. In *Conference Proceedings. The Future of Education*. 436 p. URL: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1718-SOE1072-FP-FOE5.pdf>
3. Brown, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. The USA: Prentice Hall Regents, 2000. 165 p.

4. Корякина А.А. О поликультурной языковой личности // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, № 6 URL:<http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf>
5. Крылова, Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования. // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2020. – С. 86-93.
6. Рубцова, А.В. Социокультурная педагогическая инноватика: продуктивный подход в иноязычном образовании / А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова, Ю.В. Ерёмин. // Письма в эмиграция. Оффлайн, СПб, 2020. – 2812 с.
7. Rubtsova, A.: Socio-linguistic innovations in education: productive implementation of intercultural communication. In: IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. - СПб.: Institute of Physics Publishing, 2019
8. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США: дис. доктора пед. наук. М.: Еврошкола, 2003. 401 с.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ ТРЕНАЖЕР КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.А. Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru

ассистент

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru

старший преподаватель

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

А.А. Жильцов, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru

ассистент

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

BASIC GRAMMAR TRAINER AS AN EFFECTIVE TOOL FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

N.A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru

Assistant

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

K.A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

A.A. Zhiltsov, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru

Assistant

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Активное использование интернета и новейших технологий стало основной причиной развития дистанционных образовательных услуг. Они вот уже несколько лет применяются в крупнейших университетах мира и России. В реалиях современной жизни иностранный язык является неотъемлемой частью профессионального роста настоящих и будущих специалистов. Поэтому его изучение – существенная часть образовательного процесса. Данная статья посвящена нетрадиционному для ВУЗов России способу отработки грамматики английского языка – грамматическому тренажеру (базовый уровень). Статья содержит описание процесса отработки правил грамматики студентами 1-го курса Института химии и химической технологии Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ) посредством тренажёра. Данная статья может быть полезна методистам и преподавателям средних и высших учебных заведений, а также всем, кто хочет усовершенствовать навыки владения грамматическими компетенциями английского языка.

Ключевые слова: Moodle, обучающая платформа, цифровое обучение, иностранный язык, грамматический тренажёр.

Abstract. The active use of the Internet and new technologies is the main reason for the development of distance learning services. They have been used in universities around the world and in Russia. The foreign language is an integral part of the professional development of future specialists. Therefore, its study is an essential part of the educational process. This article is devoted to a non - traditional for Russian universities method of studying English grammar - the grammar trainer (basic level). This article contains a description of the process of working out grammar rules by the 1st year students of the Institute of Chemistry and Chemical Technology of Yaroslavl State University (YSTU) through the grammar trainer. This article

may be useful for methodologists and teachers of secondary and higher educational institutions as well as for all those who want to improve their skills in English grammar competence.

Keywords: Moodle, learning platform, digital learning, foreign language, grammar trainer.

Развитие современного информационного общества приводит к значительным и неизбежным изменениям во всех сферах жизни и деятельности человека. Поэтому особое внимание представителей различных наук на сегодняшний день обращено на постоянно возрастающую роль образования в современном мире [3]. По мнению многих исследователей, образование является важнейшей адаптивной функцией человека, которая помогает ему добиваться результатов в динамично развивающемся обществе. С этой точки зрения становится очевидным, что образование не ограничивается рамками формальных учебных заведений, а может происходить в самых разных местах и ситуациях [2].

Процессы глобализации и необходимость изучения иностранного языка привели к повышенному интересу обучающихся к применению компьютерных технологий в преподавании иностранных языков. Данный вопрос изучается многими исследователями [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10], поскольку интерактивное обучение с использованием мультимедийных программ способствует решению множества педагогических, методических, дидактических и психологических задач одновременно, а также превращает учебный процесс в более эффективное, интересное и творческое для обучающихся занятие [1].

Образование должно соответствовать условиям постоянно изменяющейся конкурентной среды и обеспечивать уверенный переход обучающихся в цифровую эпоху. Таким образом, современные цифровые технологии – это образовательная среда, которая открывает новые возможности как для обучающихся, так и для преподавателей [7].

Однако, цифровизация образовательного процесса требует совершенно новых подходов и форм работы со студентами. Цифровые технологии обладают огромным обучающим потенциалом [8]. В связи с этим, традиционные методики преподавания иностранного языка претерпевают изменения [10]. В состав традиционных методик преподавания в обязательном порядке включают цифровые компетенции, тем самым давая студентам возможность улучшить свои знания и умения за счет использования современных технологий [9].

Большое количество студентов приходят на первый курс университета с недостаточным количеством базовых знаний по иностранному языку, именно поэтому было принято решение создать полезный электронный ресурс, при помощи которого учащиеся могли бы повторить ранее пройденный грамматический материал перед прохождением основной учебной программы.

Грамматический тренажёр – ресурс на учебной платформе MOODLE, который помогает не только повторить и запомнить грамматический материал, но и довести употребление определенных грамматических конструкций до автоматизма [5]. Использование подобных программ на занятиях способствует овладению языком в занимательной форме, поддерживает интерес к иностранному языку, помогает развить память и внимание [6].

Курс тренажера рассчитан на 72 академических часа и состоит из 5 модулей. Каждый модуль курса содержит несколько грамматических тем, и, краткий, но подробный теоретический тематический материал, в основном в виде таблиц и схем, что помогает более эффективному запоминанию грамматических правил. Каждая тема заканчивается тестом по теме с вопросами на множественный выбор. Каждый тест по теме состоит из 20 вопросов по теме. Каждый модуль завершается тестом, состоящим из 30 вопросов по темам модуля. Курс завершается итоговым тестом, содержащим вопросы по всем темам всех модулей курса. Значительное количество тестовых вопросов практически исключает повторение вопросов в тестах по итогам темы/модуля. Для завершения модуля необходимо выполнить без ошибок все тесты по темам тренажера. Для завершения курса необходимо успешно пройти итоговый

тест по всему материалу модуля. На каждый тест по модулям, а также на итоговый тест даётся три попытки.

Структура грамматического тренажёра:

Модуль 1 – Кто?

В данном модуле рассматриваются артикли (определенный, неопределенный и нулевой), местоимения (личные, неопределённые).

Модуль 2 – Какой?

В данном модуле рассматриваются степени сравнения прилагательных (положительная, сравнительная, превосходная), указательные и притяжательные местоимения, числительные (порядковые, количественные, даты).

Модуль 3 – Что делает?

В данном модуле рассматриваются простые времена, вспомогательные глаголы (to be, to do, to have), основные модальные глаголы, отрабатывается употребление неправильных глаголов.

Модуль 4 – Как это работает?

В данном модуле рассматривается порядок слов в утвердительных, отрицательных, вопросительных предложениях, употребление союзов, использование простых предлогов, конструкции there is и there are.

Модуль 5 – Финиш

Последний модуль создан для отработки всех предыдущих тем.

На рисунке 1 показано меню первого модуля.

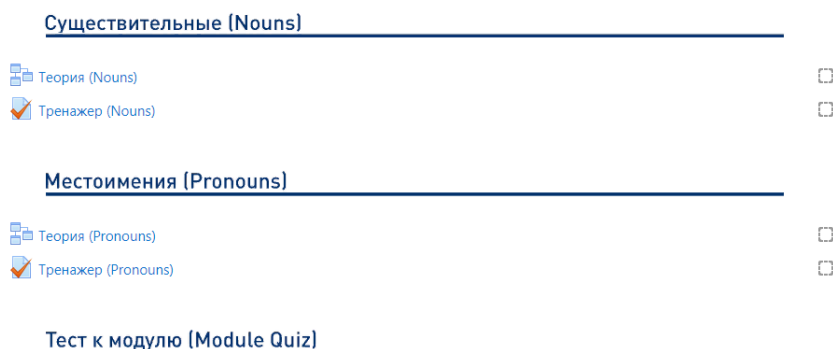


Рис. 1. Внешний вид первого модуля курса

С целью повышения интереса студентов к изучению иностранного языка в разделе теория представлены небольшие истории - комиксы, которые могут помочь в запоминании не только грамматического материала, но и пополнения словарного запаса. Комиксы, как вид учебной деятельности, можно использовать при любом уровне владения языком, что является их неоспоримым преимуществом.



Рис. 2. Пример комикса [7]

Студентами первого курса Института химии и химической технологии ЯГТУ в количестве 80 человек проводилось тестирование работы тренажёра. По итогам студентами были получены положительные оценки за прохождение курса. Студенты отметили следующие преимущества использования тренажера:

- удобство использования тренажёра;
- моментальный отклик на верный/неверный ответ;
- возможность заниматься в любое время;
- возможность возвращения к теоретическому материалу;
- интересный контент.

Среди недостатков было выделено отсутствие заданий на аудирование.

Таким образом, можно отметить, что грамматический тренажёр позволяет разнообразить занятия, активизировать внимание и заинтересованность студента, повысить мотивацию студента к изучению иностранного языка. Но, по мнению авторов, в полной мере заменить преподавателя грамматический тренажёр не способен и может использоваться только как эффективный вспомогательный инструмент в совокупности с другими методиками преподавания иностранного языка.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Электронный учебник в эффективном обучении иностранному языку / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова. // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны: научный журнал / ЯВВУ ПВО. – Ярославль, 2017. № 1 (1). С. 21–27.
2. Бабаян, В.Н. Об использовании информационных технологий на практических занятиях иностранного языка в высшем военном образовательном учреждении / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова. – // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, 17-18 мая 2019 г., Ярославль. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2019. – С. 168–176.
3. Богданова, О.Ю. Обучение письму на практических занятиях иностранного языка в высшем военном образовательном учреждении / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова. – // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, 17-18 мая 2019 г., Ярославль. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2019. – С. 30–38.
4. Дистанционное образование. Лекции. – URL: <http://www.iet.mesi.ru/dis/oglo.htm> ru/article/view?id=79566 (дата обращения: 23.03.2021).
5. Жильцов, А.А. Дистанционное групповое обучение русскому языку как иностранному: инструменты и задания / А.А. Жильцов, Н.А. Морева // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 286–289.
6. Касаткина, Е.А. Цифровая лингводидактика: преимущества и недостатки дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Е.А. Касаткина, К.А. Мельникова // The Newman in Foreign Policy. – 2020. – Т. 6. – № 57(101). – С. 30–33.
7. Мельникова, К.А. Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе / К. А. Мельникова. – // The Newman in Foreign Policy. – 2018. – № 45 (89). – С. 30–33.
8. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
9. Тюкина, Л. А. Организация дополнительной образовательной программы «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по

материалам Международной научно-практической конференции, 17-18 мая 2019 г., Ярославль. – Ярославль, 2019. – С. 138–147.

10. Тюкина, Л. А. Информационные технологии в профессиональной деятельности переводчика / Л.А. Тюкина, Н.И. Пузенко. // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: сборник научных трудов / под ред. Н. Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2017. – 296 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.А. Николашина, e-mail: e.nikolashina@365.rsu.edu.ru
канд. истор. наук, старший преподаватель
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Россия, г. Рязань

VIDEOCONFERENCING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

E.A. Nikolashina
Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer
Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan

***Аннотация.** Автор рассматривает различные платформы для организации учебного процесса в дистанционном, смешанном или очном режиме обучения. Определены преимущества использования различных видеоконференций в обучении иностранному языку в вузе, проанализированы особенности их использования в различных условиях.*

***Ключевые слова:** Информационно-коммуникационные платформы, видеоконференция, дистанционное образование, BYOD, Microsoft Teams, Zoom.*

***Annotation.** Different informational platforms and their potential in teaching are analyzed. The advantages of various videoconferencing software in teaching foreign languages are presented, the peculiarities of the usage are highlighted.*

***Keywords:** Information and communication software, videoconferencing, e-learning, BYOD, Microsoft Teams, Zoom.*

Реалии 2020 календарного года выявили необходимость использования дистанционных технологий в образовании. Вынужденный переход к онлайн обучению спровоцировал большее включение информационных технологий в образовательный процесс. Многие школьные учителя и некоторые вузовские педагоги оказались не готовы к требованиям действительности. Однако те, кто использовал в своей работе компьютерные технологии и раньше, смогли приспособиться значительно быстрее.

Согласно теории поколений, современные студенты относятся к поколениям Y и Z, для каждого из которых характерна повышенная зависимость от электронных гаджетов. Если некоторые преподаватели видят в смартфонах и прочих коммутаторах отвлекающий смысл, то другие расценивают их как адекватную замену печатным изданиям. Технология BYOD (Bring your own device) дает больше возможностей для насыщения процесса обучения такими формами работы, как аудирование, работа с флеш-картами, веб-квесты. Значительно упрощается работа со словарями, в том числе с моно-языковыми, появляется возможность прослушать правильное звучание того или иного слова [4]. Сегодня существует большое количество приложений и онлайн программ для отработки речевых, грамматических навыков. Благодаря BYOD есть возможность использовать при обучении различные учебно-методические пособия одновременно. Обучающиеся отмечают рост мотивации в случае, когда преподаватель позволяет использовать не печатные учебники, а собственные коммуникаторы для работы в аудитории, так учебник всегда при студенте и он может обратиться к нему в любой момент.

Те преподаватели, которые работали по технологии BYOD до пандемии, значительно проще включились в процесс дистанционного обучения. В настоящее время в среде высшего образования широко применяется платформа Moodle для организации образовательного

процесса. Это бесплатная веб-платформа позволяет создавать различные онлайн курсы [5]. BYOD технология гармонично сочетается с использованием платформы Moodle в образовании, тем самым снижая необходимость подготовки печатных материалов, повышая иллюстративность и расширяя возможности преподавателя в обучении. Всевозможные интерактивные тесты, игры, задания на он-лайн-платформе проще принимаются студентами по сравнению с традиционными формами работы.

Наличие работающего учебного курса на платформе Moodle позволило педагогам продолжать образовательный процесс без вынужденных перерывов, принося необходимую стабильность.

Согласно образовательным стандартам, обучение иностранным языкам главной своей целью имеет формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Несомненно, использование исключительно Moodle-курса не может решить вопрос коммуникации педагога и студентов. Наиболее привычным сервисом организации видеозвонков долгое время был Skype. Однако, приложение очень тяжелое и неудобное в использовании. В апреле 2020 года широкое распространение в обучении получила платформа для организации удаленной конференцсвязи Zoom.

Платформа привлекла внимание педагогов по различным причинам. Основная – возможность создавать конференции бесплатно. Организатор с базовым аккаунтом может пригласить до 100 человек в конференцию, правда время будет ограничено 40 минутами. Если же звонок происходит один на один, то время неограниченно.

В течение апреля-мая 2020 года разработчики предоставляли 3 первых конференции без ограничения по времени. Так же была предусмотрена акция, по которой время не ограничивалось в том случае, если организатор – педагог и использует Zoom для образовательных целей. Для этого было необходимо написать обращение в службу поддержки и предоставить доказательство того, что вы являетесь педагогом государственного образовательного учреждения. Однако, подобная акция не получила распространение в России.

Есть возможность так же подключить профессиональный аккаунт, который дает возможность организации неограниченных по времени групповых конференций. Однако для целей обучения по-прежнему подходит и базовый аккаунт. Педагоги отмечают, что необходимость переподключения к конференции не отягощает, а наоборот, предоставляет возможность небольшого перерыва.

Среди сильных сторон Zoom-конференций отметим:

- широкое распространение по миру,
- доступность,
- техническая совместимость практически со всеми устройствами связи,
- возможность планирования видеоконференций,
- возможность создания регулярных конференций,
- удобство управления организатором,
- возможность записи звонка,
- наличие чата.

Но отмечается значительное число сложностей при работе с системой:

- отсутствие инструкции по использованию платформы,
- сложности при входе в конференцию для участников (сейчас невозможно задать пароль для входа самостоятельно, он генерируется автоматически),
- плохое знание функций платформы некоторыми пользователями (особенно, если это организатор конференции).

В течение лета 2020 года многие корпорации разработали собственных платформы для организации видеоконференций, например Яндекс.Телемост, @Видеозвонки от Mail.ru, Google Meet.

Яндекс.Телемост предоставляет неограниченное по времени видеозвонки, рассчитанные до 35 участников, которые можно записать. Здесь не предусмотрен чат, нельзя

передать функции организатора другому частнику, однако инструкция по использованию подробна и понятна.

@Видеозвонки предоставляет возможность всем зарегистрированным пользователям Mail.ru создавать видеозвонки, при этом нет необходимости устанавливать дополнительное приложение. Звонок можно инициировать из приложения Почта Mail.ru, Календарь Mail.ru. Адресной книги Mail.ru или из браузера. В звонке может участвовать до 100 человек, время звонка не ограничено, запись конференции не предусмотрена, отсутствует чат.

Google Meet – бесплатная платформа для организации видеозвонков. Любой пользователь Google-сервисов может организовать видеоконференцию с участием до 100 человек длительностью до 60 минут. Учебные заведения, в случае подключения соответствующего тарифного плана, получают возможность подключать до 250 внешних и внутренних пользователей. Доступность данного сервиса делает его привлекательным для использования в образовательных целях. Для использования на компьютере не нужно никакое дополнительное обеспечение, для использования на телефоне или планшете предусмотрено специальное приложение. Запись конференции и чат предусмотрены только в платных аккаунтах.

Так же существует сервис Google Класс, который может с успехом применяться в средних образовательных учреждениях.

Функционал Яндекс.Телемост, @Видеозвонки, Google Meet дублирует функционал Zoom, даже в том, что регистрация на платформах нужны только организатору, для участников это не обязательно.

В образовательных целях допустимо использование видеосвязи посредством социальной сети ВКонтакте и таких мессенджеров как WhatsApp и Signal. Однако, записать видеозвонок не предоставляется возможным, функционал значительно снижен, качество связи ниже, чем на рассмотренных выше платформах.

На наш взгляд наиболее эффективным и удобным в образовательных целях является платформа Microsoft Teams, которую можно использовать как при наличии регистрации в Microsoft 365, так и без регистрации. Данная платформа предлагает не просто организацию видеоконференций, но ведение совместного пространства с различными группами пользователей.

Так, педагог может создать на платформе необходимое количество так называемых команд, определить участников каждой команды. Тем самым полностью исключая возможность несанкционированного подключения к звонку. Собрания можно планировать, тогда напоминание о них будет рассылаться всем участникам звонка, или инициировать непосредственно из приложения. Информация о звонке, времени подключения, участниках остается в записях команды, что дает возможность педагогу впоследствии проконтролировать посещаемость. Помимо организации видеосвязи, Microsoft Teams предоставляет возможность обмена файлами, причем предусмотрена и совместная работа всех участников группы в этих документах. Педагог может вести записную книгу, недоступную для других участников, журнал оценок, создавать тесты и иные задания непосредственно в материалах команды. Каждый обучающихся имеет собственный «рабочий стол», на котором хранятся отметки, записи, выполненные работы, которые может оценивать педагог. Демонстрация экрана и классная доска работают в нескольких режимах.

Время звонка, количество участников не ограничены. Пользователи также отмечают высокое качество звука и видеоизображения, наличие подробной инструкции по использованию сервиса. С уверенностью можно сказать, что платформа сочетает все сильные стороны прочих сервисов.

При этом стоит отметить, что мобильная версия приложения ограничена в функциях, приложении для персонального компьютера долго загружается. Сегодня Microsoft Teams недостаточно популярен в нашей стране, однако мы считаем, что эта платформа перспективна в образовательных целях, предоставляя самый широкий спектр возможностей

как для педагога, так и для учащихся, обеспечивая высокий уровень безопасности организации учебного процесса.

Соответствуя современным тенденциям, целесообразно использовать в образовательных целях и такие информационно-коммуникативные сервисы как You-tube, Facebook, Instagram и Tik-Tok. Преподаватели основываются на логичных потребностях современной молодежи, учитывают интересы и опираются на важный и значимый для обучающихся материал. Создавая контент на иностранном языке под контролем и с помощью педагога, учащиеся получают возможность использовать приобретенные знания и навыки в практической деятельности, в реальном общении с носителями иных культур и языков.

Со стабилизацией эпидемиологической обстановки многие преподаватели уходят от использования платформ, применявшихся в период дистанционного обучения. Однако, совмещение информационных технологий и очного образовательного процесса повышает эффективность обучения и мотивацию обучающихся. Работа в сфере образования предусматривает готовность к изменениям и способность приспосабливаться к текущим обстоятельствам. Педагоги, использующие современные технологии, прошли вынужденный период дистанционного обучения без существенных затруднений и без снижения показателей результативности. Сочетая традиционные формы и новые возможности, педагог активизирует познавательные способности своих учеников, развивается сам и формирует независимую от внешних обстоятельств информационно-образовательную базу для дальнейшей работы.

Список литературы:

1. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/education/products/teams>. (Дата обращения 20.03.2021).
2. URL: <https://yandex.ru/support/telemost/> (Дата обращения 20.03.2021).
3. URL: <https://zoomapp.ru/> (Дата обращения 20.03.2021).
4. Raquel Gonzaga. Mobile devices and BYOD possibilities. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/raquel-ribeiro/mobile-devices-byod-possibilities> (дата обращения: 20.03.2021)
5. Акупов, Р. Система электронного обучения и тестирования Moodle: обзор возможностей. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/moodle> (дата обращения: 20.03.2021)

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ

М. А. Одинокая, e-mail: world.maria@hotmail.com

кан. пед. наук, доцент

*Санкт-Петербургский политехнический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург*

И. В. Цыварев, e-mail: elbe.lili@yandex.ru

студент магистратуры

*Санкт-Петербургский политехнический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург*

PROMISING DIRECTIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

M. A. Odinskaya, e-mail: world.maria@hotmail.com

Associate Professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

V. Tsyvarev, e-mail: elbe.lili@yandex.ru

master's degree

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Аннотация. Развитие цифровых технологий запустило процесс цифровизации экономики, что требует от современных специалистов умение использовать их. Прогресс в сфере цифровых технологий интенсивно внедряется в методики преподавания студентам ВУЗов, функционирование современных специалистов невозможно без их использования. Установлено, что от педагогов требуется постоянное самообразование и высокая компетентность при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс, в частности иностранному языку.

Ключевые слова: цифровизация; образовательный процесс; высшая школа; цифровизация обучения; студент; технический вуз; иностранный язык.

Abstract. The development of digital technologies launched the process of digitalization of the economy, which requires modern specialists to be able to use them. Progress in the field of digital technologies is being intensively introduced into teaching methods for university students; the functioning of modern specialists is impossible without their use. It was found that teachers are required to constantly self-educate and highly competent in the implementation of digital technologies in teaching.

Keywords: digitalization; educational process; high school; digitalization of education; student; technical university; foreign language.

Новейшие цифровые технологии развиваются с невероятной скоростью, что влечет в себе изменения во всех сферах нашей жизни, начиная от культурной, и заканчивая экономической. В современном мире наличие базового профессионального образования у молодого специалиста является недостаточным, умение использовать цифровые технологии также необходимо. Эти компетенции позволяют им наиболее проще и эффективнее внедриться в новую профессиональную среду. Отсюда следует, что актуальность проблемы обучения студентов с применением цифровых технологий как никогда высока.

Н.В. Днепровский [1], В.С. Ефимова [2], В. Э. Жигadlo [3], О. Ипатов [5], Д.Г. Кочергин [6], Н.В. Косаревой [7] и В.О. Кожина [8] поднимали тему цифровизации образовательного процесса в ВУЗах в своих трудах. Бесконечное совершенствование

цифровых технологий изменяет структуру мировой экономики, играя большую роль в функционировании экономики каждой страны, что в свою очередь, стимулирует появление новых рабочих мест в сферах сети Интернет, облачных вычислений и искусственного интеллекта.

В образовательном процессе ВУЗов появляется тенденция применения цифровых технологий с использованием сети Интернет и мобильных технологий при обучении и преподавании, что способствует обогащению и улучшению учебного процесса. С внедрением текущих и будущих технологий студенты получают беспрецедентную возможность развить свои навыки коммуникации, мышления и обучения [9].

Необходимым условием для повышения качества подготовки специалистов является разработка новых методик преподавания, в частности, по иностранному языку, с использованием цифровых технологий. Преподаватель вуза выполняет множество ролей в учебном процессе. Современный преподаватель вуза является исследователем или ученым, профессионально занимающимся наукой, вкладывающий подавляющую часть своего времени в исследования, а также имеет доступ к необходимым технологиям и научному сообществу, что позволяет ему поддерживать свой кругозор на фронитре и быть в курсе изменений в профессиональной деятельности. Преподаватель выполняет роль инженера, так как с помощью абстрактных теоретических описаний, выкладок ему необходимо привнести систему в реальность, в мир. Преподаватель выполняет роль предпринимателя, потому что он берет на себя ответственность принимать решения на стадии личного стратегирования, в частности, включающие умение выбирать системы, приоритетные проекты, умение грамотно распределить финансовые средства, инвестировать время, находить и определять сколько ресурсов необходимо вложить в обучение. Преподаватель является менеджером и лидером, так как его профессиональная деятельность связана с планированием дел и самоорганизацией. Преподаватель также осознанно вступает в роль ученика для того, чтобы поддерживать навык обучения и осознавать его необходимость и важность.

Роль преподавателя меняется, необходимыми навыками для преподавателя становятся руководство деятельности студентов, поддержка самостоятельной деятельности студентов, развивая навыки, которые им пригодятся в жизни. Обновление учебных программ является необходимым: базовые дисциплины нужно улучшать, а другие убирать и добавлять новые.

Обучение преподавателей также является неотъемлемой частью цифровизации: педагоги могут участвовать в онлайн семинарах, обмениваясь опытом и новыми идеями, а также организовывать краткосрочные курсы повышения квалификации.

Использование облачных технологий становятся все популярнее. Их использование позволяет педагогам и студентам всегда иметь доступ к рабочим областям, и они могут работать с ними в любое время. Одним из наиболее популярных дидактических инструментов является создание преподавателем видеуроков, в частности по иностранному языку, на личных YouTube каналах. Обычно видео длится 5-7 минут, что позволяет студентам использовать учебный материал в удобном для них темпе с любого устройства (ноутбук, смартфон или планшет).

Облачные технологии Microsoft и Google дают новые возможности для преподавания. Разработанные педагогом учебные материалы в Office или Moodle доступны обучающимся в любое время. Также преподаватель может добавлять дополнительные материалы в виде текста лекции, глоссариев или тестов для самостоятельной деятельности студентов, осуществляя над ней контроль.

Цифровые технологии очень эффективны при изучении студентами иностранных языков. Облачная технология Moodle имеет подходящие типы деятельности: практикум, глоссарий, семинар, анкетирование и аудирование, а технологии Google позволяют студентам осуществлять групповую деятельность с использованием Google презентаций, таблиц и документов. Внедрение цифрового контента в обучение студентов может активизировать обучение, облегчить взаимодействие между студентами с использованием чатов, форумов и электронной почты. Обмен файлами (текстами, аудио или видео, а также

презентациями) и информацией между студентами упрощается, особенно если они созданы в вышеперечисленных программных средах. Несмотря на большое количество положительных изменений, есть и недостатки.

Первым является скорость внедрения цифровых технологий, многие преподаватели не подготовлены к такой деятельности. В таком случае является критически важным быстрое и качественное обучение персонала в ВУЗах. Также стоит отметить то, что студенты могут быть недовольны отсутствием личного своевременного взаимодействия с другими студентами и преподавателем [10]. Цифровая компетентность преподавателей делает использование новых технологий намного эффективнее.

Современное функционирование экономики и социальной среды требуют от педагогов не только постоянного совершенствования их самоподготовки, но и высокий уровень квалификации. Это включает поиск и применение новых методов и форм обучения, анализ деятельности студентов, что способствует развитию творческого подхода при подготовке к занятиям и разработке материалов для будущих специалистов. Разработка краткосрочных курсов, тренингов или семинаров являются необходимым при подготовке преподавателя к переходу к использованию цифровых технологий, в частности, по иностранному языку.

Исходя из вышесказанного, полагаем, что в целом перспективными направлениями цифровизации образовательного процесса в российском вузе является построение образовательной траектории, при котором содержание и методы обучения выстраиваются под индивидуальный запрос каждого обучающегося, то есть целенаправленное конструирование такого образовательного опыта в электронных образовательных системах, который подходит под запросы, цели, таланты и учебные интересы обучающихся; использование игровой атрибутики и игровых элементов для повышения вовлеченности в неигровую деятельность обучающихся с целью погружения в новую деятельность через игровую модель, изменение отношения к деятельности через игровую модель, возможности посмотреть на деятельность новым взглядом, отработки навыков в игровой среде, так как реиграбельность оправдывает повторение учебного материала.

Список литературы:

- 1) Varinova, D. et al. Pedagogical assessment of general professional competencies of technical engineers training // *Annals of DAAAM & Proceedings*. - 2019. - Т. 30. – С. 508-512.
- 2) Ефимов, В.С. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева // *Университетское управление: практика и анализ*. - 2018. - Т. 22. - № 4 (116). - С. 52-67.
- 3) Жигадло, Н.В. Особенности профессиональной и образовательной стандартизации в сфере безопасности информационных технологий в современной высшей школе // *Региональная информатика и информационная безопасность*. – 2017. – С. 300–301.
- 4) Жигадло, В.Э. Основные задачи по реализации стратегии развития цифровой экономики в современных условиях // *Перспективные направления развития отечественных информационных технологий*. – 2019. – С. 15–16.
- 5) Жигадло, Н.В. Роль информационных технологий в науке и образовании в России / Н.В. Жигадло, М.А. Одинокая // *Перспективные направления развития отечественных информационных технологий*. – 2018. – С. 313–314.
- 6) Ipatov, O., et al. The impact of digital transformation process of the russian university // *Annals of DAAAM & Proceedings*. - 2020. - № 1(7). – С. 271-275.
- 7) Кожина, В.О. Формирование информационно-аналитического обеспечения малого предпринимательства / В.О. Кожина, О.Е. Лебедева // *Экономика и предпринимательство*. – 2017. – № 10– 2 (87). – С. 444–447.

8) Косарева, Н.В. Перспективы развития спортивного туризма в Российской Федерации / Н.В. Косарева, Е.В. Агамирова, О.Е. Лебедева // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 12– 2 (89). – С. 1098–1101.

9) Матюнина, О.Е. Развитие финансовой инфраструктуры в системе государственного регулирования цифровой экономики / О.Е. Матюнина, Н.А. Завалько, В.О. Кожина, А.А. Соколов, О.Е. Лебедева // Экономика и предпринимательство. – 2018. – № 12 (101). – С. 26– 29.

10) Михалкина, Е.В. Цифровизация и проблема принципала-агента в высшем образовании / Е.В. Михалкина, О.А. Чернова, А.В. Гозалова // Лекционные заметки в сетях и системах. – 2020. – Т. 111. – С. 659-665.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ

М. А. Одинокая, e-mail: world.maria@hotmail.com

канд. пед. наук, доцент

Санкт-Петербургский политехнический университет», Россия, г. Санкт-Петербург

И. В. Цыварев, e-mail: elbe.lili@yandex.ru

студент магистратуры,

Санкт-Петербургский политехнический университет», Россия, г. Санкт-Петербург

DIGITALIZATION OF EDUCATION: REALITIES AND PROBLEMS

M. A. Odinskaya, e-mail: world.maria@hotmail.com

Associate Professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

I. V. Tsyvarev, e-mail: elbe.lili@yandex.ru

master's degree student

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Аннотация. Настоящая статья посвящена обсуждению имеющихся результатов цифровизации отечественной высшей школы. Подробный анализ показывает, что она свелась к административно-принудительному насаждению в вузах дистанционных массовых онлайн курсов (МООК). Платформа МООК рассматривается как ресурс, использующийся для повышения квалификации и дополнительного образования, в частности, по иностранному языку. Обсуждаются проблемы цифровизации образования и источники их возникновения. Ключевым вопросом является готовность педагогов к применению цифровых образовательных технологий.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровые технологии в образовании; электронное обучение; дистанционное обучение; МООК; иностранный язык.

Abstract. This article is devoted to the discussion of the existing results of the digitalization of the domestic higher education. A similar analysis shows that it was reduced to administratively compulsory plantings in universities of remote mass online courses (MOOCs). The place of MOOCs is advanced training and additional education. The problems of education and their sources are discussed. The key issue is the readiness of teachers for the use of digital educational technologies.

Keywords: digitalization of education; digital technologies in education; e-learning; distance learning; MOOC; foreign language.

В настоящее время проблемы электронного дистанционного обучения стали как никогда актуальны. К нему были привлечены фактически все преподаватели, вне зависимости от их навыков работы с данными технологиями и стремления их освоить.

Это вынужденное обращение к электронному обучению случилось на фоне происходящего последние годы обсуждения программ цифровизации образования [2, 3, 4]. Теперь это обсуждение может перерасти из абстрактной дискуссии в сторону сопоставления практических результатов цифровизации с ожиданиями и планами.

В данной статье обсуждается имеющийся в России практический опыт внедрения электронного обучения, на которое нацелена цифровизация образования.

Цифровое образование - это цифровая форма проведения учебной и воспитательной деятельности [1]. Цифровизация образования - это трансформация из традиционного образования в цифровое [5].

Цифровизация университетского образования - многоаспектный процесс, затрагивающий все стороны образования, в том числе содержание учебных программ и инфраструктуру, которые являются внешними по отношению к вузу параметрами. Первое определяется государственными стандартами (в части обязательных дисциплин), а второе зависит от государственного финансирования.

В последнее время цифровизация вузов сводится к административно-принудительным требованиям к преподавателям использовать готовые MOOK (массовые открытые онлайн курсы), в частности, по иностранному языку, при том, что интеграция MOOK в учебный процесс высшей школы весьма проблематична. Ситуация обострилась весной во время режима самоизоляции весной 2020 года.

Квалифицирующие признаки онлайн курса:

- реализуется только с применением электронного обучения, и дистанционных образовательных технологий;
- образовательная деятельность организуется на Интернет-портале курса;
- представляет собой законченный процесс обучения с системой управления обучением, технологиями достижения заявленных результатов обучения и оценкой, подтверждающей их достижение.

Критериями, квалифицирующими онлайн-курс как массовый и открытый (MOOK), является доступность содержания и оценочных средств онлайн-курса для большого круга лиц без ограничений в объеме, достаточном для достижения заявленных результатов обучения и их оценки.

Онлайн-курс представляет собой последовательность модулей, на прохождение которых отведено конкретное время. Модули включают в себя различные компоненты - фрагменты видео-лекций, тексты и презентации, задания и тесты.

Для завершения онлайн-курса и получения сертификата необходимо пройти итоговую аттестацию, которая производится либо с системой дистанционной идентификации отвечающего (онлайн-прокторинга), либо в присутствии представителей организации-разработчика. Получение сертификата часто является платной опцией.

Примерами наиболее популярных зарубежных платформ являются Coursera, edX, Udacity (США); отечественные - Национальная платформа «Открытое образование», Лекториум, Stepik (Россия).

В августе 2017 г. вышел Приказ МОиН РФ No 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», который предоставил вузам возможность засчитывать прохождение MOOK в качестве результата изучения соответствующей дисциплины [7]. Декларируемые достоинства MOOK:

- доступность и удобство работы с курсом для студента;
- курсы разрабатываются ведущими специалистами;
- предоставляется возможность проходить курсы других вузов;
- четкое управление ходом обучения;
- возможность прохождения курсов, для дисциплины которых в вузе нет преподавателей;

Вместе с тем, с использованием MOOK в вузах связан целый ряд проблемных моментов:

- получение сертификата, а также оценка творческих заданий требуют от слушателя оплаты; доступ для студентов к сертификации реализуется путём установления финансовых и юридических отношений между вузом и платформой;
- для успешной цифровизации недостаточно перевода учебных материалов в электронный вид. Использование новых ИКТ является только начальным условием для дальнейшего развития цифрового образования [8];

- МООК являются авторским продуктом, который нельзя сохранить у слушателя для последующего возврата к нему;
- ограниченное и нерасширяемое содержание МООК способствует развитию шаблонного мышления у студентов, ограничивает развитие коммуникационных навыков, традиционно рождаемых в дискуссиях;
- отсутствие МООК по многим дисциплинам специальной подготовки;
- МООК неэффективны для студентов, имеющих проблемы с мотивацией к обучению, что относится к значительной части студентов [6];

В итоге многочисленных зарубежных исследований доказано, что в настоящее время МООК не может обеспечить студентам такое же качество знаний и умений, какое могут дать занятия при традиционном обучении. Изначально МООК создавались вузами для предоставления доступа всем желающим, независимо от места их проживания, к качественному учебному контенту [9, 10]. Мотивирующим фактором прохождения курса была личная заинтересованность обучаемого. Выяснилось, что до завершения курса доходит не более 10 % начавших обучение. Далее МООК стали использоваться коммерческими, а позднее и государственными структурами для организации повышения квалификации или переподготовки кадров, т. е. в неформальном образовании. В этом качестве онлайн курсы оказались весьма успешными: они имеют конкретную профессиональную направленность (формируют нужные работодателю компетенции), в них заинтересованы как работодатели, так и потенциальные работники (что обеспечивает мотивацию их прохождения), платформы получают коммерческую выгоду, поскольку такие курсы, как правило, не являются открытыми и бесплатными. Однако МООК хорошо зарекомендовал себя при организации курсов по повышению квалификации или переподготовки кадров, получении дополнительных индивидуально-значимых знаний, в частности, по иностранному языку.

Перечисленные позитивные результаты применения МООК в неформальном образовании не дают оснований переносить их в сферу высшего образования. В очном образовании МООК могут иметь лишь вспомогательный характер, дополняя и замещая отдельные аспекты его содержания.

Проблемы, возникающие в ходе цифровизации образования:

1. Причастными к формированию стратегии цифровизации высшей школы оказываются лица, далекие от практического образования и не связанные с педагогической наукой.
2. Недостаточность педагогических, психологических, медицинских исследований, посвященных вопросам внедрения цифровизации образования.
3. Превалируют коммерческие основания принимаемых программных документов и решений. Исходной позицией является не педагогическая целесообразность, а возможности получения экономической выгоды.
4. Цифровое неравенство вузов, связанное с неравномерностью формирования их ИТ-инфраструктуры - большие трудности у вузов, не входящих в Проект 5-100.
5. Не решены нормативные и правовые вопросы применения цифровых технологий в вузе.
6. Недостаточная квалификация кадров преподавателей вуза.

Проведенное рассмотрение позволяет заключить, что пока заметных позитивных результатов цифровизации образования не наблюдается. Применение МООК, вынужденное массовое обращение вузов к дистанционным формам обучения выявили больше отрицательных моментов, чем каких-то плюсов. Высшая школа выполняет важнейшую функцию социализации обучаемого. Поэтому подходить к цифровизации требуется очень аккуратно и взвешено, на основе результатов научных исследований, а не путем решительных, основанных только на заинтересованности коммерческих структур трансформаций.

Список литературы:

1. Almazova, N. et al. Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective // *Education Sciences*. - 2020. - Т. 10. - №. 12. - С. 368.
2. Жигadlo, Н.В. Роль информационных технологий в науке и образовании // *Перспективные направления развития отечественных информационных технологий*. - 2019. - С. 410-412.
3. Жигadlo, В.Э. О первоочередных задачах по реализации стратегии развития цифровой экономики в Санкт-Петербурге и Северо-Западном регионе // *Перспективные направления развития отечественных информационных технологий*. - 2018. - С. 17-18.
4. Жигadlo, В.Э. Основные задачи по реализации стратегии развития цифровой экономики в современных условиях // *Перспективные направления развития отечественных информационных технологий*. - 2019. - С. 15-16.
5. Ipatov, O., et al. The impact of digital transformation process of the russian university // *Annals of DAAAM & Proceedings*. - 2020. - № 1(7).
6. Минина, В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // *Вестник СПбГУ. Социология*. - 2020. - №13(1). - С. 84-101.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. No 816 «Обутверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». - URL: <https://rg.ru/2017/09/21/minobr-prikaz816-site-dok.html> (дата обращения: 25.04.2020).
8. Rubtsova, A. et al. Problems of Mastering and Using Digital Learning Technology in the Context of a Pandemic // *Knowledge in the Information Society*. - Springer, Cham, 2020. - С. 324-337.
9. Сафуанов, Р.М. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика*. 2019. - № 2(28). - С. 108-113.
10. Третьяков, В.С. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе / В.С. Третьяков, В.А. Ларионова // *Высшее образование в России*. - 2016. -№ 7 (203). - С. 55-66.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Полякова, e-mail: marptv@mail.ru

старший преподаватель

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

Л.Н. Крутикова, e-mail: polmaren@mail.ru

учитель начальных классов

БОУ СОШ №349 с углубленным изучением английского языка, Россия, г. Санкт-Петербург

THE USE OF WEBQUEST TECHNOLOGY TO PREPARE HIGH SCHOOL STUDENTS FOR PASSING THE USE IN ENGLISH LANGUAGE

M.V. Polyakova, e-mail: marptv@mail.ru

Senior Lecturer,

Peter the Great St Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint-Petersburg

L.N. Krutikova, e-mail: polmaren@mail.ru

Primary school Tteacher,

Secondary school №349 with intensive study of English, Russia, Saint-Petersburg

Аннотация. *Статья посвящена вопросу использования веб-квеста как педагогической технологии при подготовке к Единому государственному экзамену по английскому языку учащихся старшей школы. В статье раскрывается сущность понятия веб-квест, описываются достоинства и недостатки, приводится стандартная структура данной интернет технологии. В статье проанализированы возможности применения веб-квеста с учетом специфики данного экзамена.*

Ключевые слова: *Веб-квест, интернет-технология, Единый государственный экзамен по английскому языку.*

Abstract. *The article is devoted to the use of the web quest as a pedagogical technology in preparation for the Unified State English Exam of High School students. The article reveals the essence of the concept of web quest, describes the advantages and disadvantages, and provides a standard structure of this Internet technology. The article analyzes the possibilities of using the web quest, taking into account the specifics of this exam.*

Keywords: *Web quest, Internet technology, Unified State Exam in English*

Процессы информатизации и компьютеризации современного общества оказывают влияние на изменения в образовательном процессе. В последние десятилетия интернет-технологии активно используются в процессе обучения в школе. Ежегодная разработка и совершенствование компьютерных технологий заставляет искать новые пути и способы их использования в школьном образовании с целью повышения качества образования. Таким образом, в российских школах происходит формирование новых моделей учебной деятельности, в которых интернет-технологии являются одной из составляющих частей процесса обучения. В рамках реализации цели по повышению качества школьного образования путем активного внедрения интернет-технологий в образовательный процесс необходимо решить ряд задач, среди которых повышение уровня знаний, что, соответственно, приводит к получению более высоких баллов при сдаче ЕГЭ по предмету,

сохранение и развитие учебной мотивации у школьников, повышение уровня самостоятельной работы, обеспечение процесса непрерывного обучения. На сегодняшний день не существует универсальной интернет-технологий, способной решить поставленные задачи. Комплексное использование интернет-технологий, дальнейшие разработки уже существующих, а также внедрение новых технологий способствуют реализации поставленных задач [3].

Понятие веб-квест необходимо рассматривать в парадигме понятий педагогической технологии и интернет-технологии. По мнению исследователей, педагогическая технология – это комплекс научно-обоснованных компонентов учебного процесса, применяемых с целью достигнуть определенного результата [2]. Информационными технологиями в образовании являются все программные и технические средства, используемые для работы с информацией. Интернет-технологии – составляющая информационных технологий – это все то, с чем учителя и ученики работают в сети интернет [6]. К основным преимуществам использования интернет-технологий в процессе обучения относится доступность учебных материалов и возможность дистанционного обучения. Проблемой внедрения информационных технологий в процесс обучения иностранным языкам на разных ступенях занимаются такие отечественные и зарубежные ученые, как Багузина Е.И., Бовтенко М.В., Волкова О.В., Воробьев Г.А., Жук Л.Г., Сысоев П.В., Титова С.В. и др. [5]. Развитие информационных технологий и, в особенности, интернет-технологий позволяет использовать последние технические достижения в образовательном процессе в целом и в обучении иностранному языку в частности.

Одной из актуальных на сегодняшний день интернет-технологий является веб-квест технология. Впервые этот термин был внедрен в 1995 году профессором образовательных технологий американского университета Сан-Диего, который занимался разработкой инновационных интернет-технологий для внедрения в процесс обучения. веб-квест – это задание-игра, для выполнения которого участникам необходимо использовать информационные ресурсы интернета. Образовательный веб-квест проводится педагогом с целью организации учебной деятельности учеников. Б. Додж определяет это понятие как «исследовательское задание, в ходе выполнения которого учащиеся используют информацию, полученную преимущественно из интернет-источников» [7]. Непосредственно концепция веб-квестов была разработана профессорами Б. Доджем и его учеником Т. Марчем после того, как статья Б. Доджа «Некоторые размышления о WebQuests» получила широкое распространение. За двадцать лет работы над сайтом «QuestGarden» Б. Додж представил тридцать тысяч интернет-разработок веб-квестов. Данный ресурс переведен на десять языков (испанский, португальский, каталонский, французский, немецкий, итальянский, голландский, греческий, арабский и индонезийский) [8]. Рассмотрением проблемы использования данной технологии занимались российские ученые Щуркова Н.Е., Горшкова О.А., Моисеева О.В., Романцева Ю.В., Гапеев А.А., Гриневич М.С., Шаматонова Г.Л., Шмидт В.В., Андреев М.В. и другие.

В наше время веб-квесты разрабатываются практически по всем учебным дисциплинам и, согласно Багузиной Е.И., имеют ряд достоинств среди них:

- высокая мотивация учащихся к обучению;
- развитие навыков аналитического и творческого мышления;
- развитие умений работать в команде;
- возможность организовать работу детей дистанционно;
- возможность проводить квест именно по тому сценарию, который будет интересен ученикам [1].

Образовательный веб-квест как педагогическая технология имеет следующие особенности:

- использование реальных ресурсов (кроме базовых ресурсов, таких как учебники, справочники, словари и т. д., ученики используют ресурсы сети для выполнения задания, а это означает, что они могут обращаться к самым последним научным отчетам, точнейшим базам данных, мнениям экспертов и многим другим ресурсам);

- основой квеста является реальное задание, отражающее проблемы, которые ставит реальный мир, что значительно повышает заинтересованность учащихся;
- возможность учеников работать в индивидуальном темпе и возвращаться к материалу, который усвоен хуже всего;
- выполнения заданий веб-квеста подразумевает отгадку какой-либо тайны, проведение расследования, подобно прохождению квеста в компьютерных играх, такой формат привлекает учеников;
- результат работы может быть размещен в сети, а это дает возможность получить оценку и обратную связь от реальных людей. Публичное одобрение мотивирует учащихся сделать все возможное, чтобы получить наилучший результат.

Как и другие педагогические технологии, веб-квест также имеет свои недостатки, такие как:

- в некоторых случаях невозможно точно регламентировать время работы за компьютером;
- подготовка веб-квеста – трудоемкий и длительный процесс, преподавателю необходимо иметь свободное время и навыки работы с компьютером;
- возможны технические сбои в работе компьютером и интернета.

Однако, стоит иметь в виду, что первые два недостатка возможно устранить. В первом случае возможно выставление четких временных рамок на выполнение каждого из заданий квеста (если квест проводится в классе) и с помощью беседы о том, какое негативное влияние может повлечь за собой долгая работа за компьютером. Для устранения второго недостатка в некоторых случаях учитель может вовлекать старшеклассников в создание веб-квеста, а также может использовать для создания своих квестов готовые шаблоны, которые находятся в интернете в свободном доступе.

Данная технология имеет свои особенности и структуру. Стандартной структурой веб-квеста выступает следующая:

1. Вступление (Introduction)
2. Центральное задание (Task)
3. Описание процесса работы (Process)
4. Оценочная таблица (Evaluation)
5. Заключение (Conclusion)
6. Информация для учителя (Teacher Page)

Каждому этапу прохождения веб-квеста соответствуют определенные виды учебной деятельности. Особая ценность данных видов деятельности заключается в том, что учитель таким образом создает условия для формирования отдельных универсальных учебных действий [4].

Веб-квест как технология активно используется в школе. Однако, появление новых технических возможностей по использованию веб-квеста в образовательном процессе в целом и в подготовке к ЕГЭ по определенной дисциплине в частности является актуальной темой научного исследования. Применение веб-квест технологии на уроках английского языка является более эффективным в средней и старшей школе, поскольку для участия в подобных проектах ученики должны владеть английским языком, как минимум, на среднем уровне, также им необходимы навыки работы с компьютером. Использование данной технологии способствует развитию у учеников языковой образовательной самостоятельности, а также улучшает навыки чтения, письменной и устной речи, способствует расширению словарного запаса и кругозора, повышает мотивацию к изучению языка.

Для образовательных веб-квестов по английскому языку больше всего подходят следующие типы заданий: пересказ, компиляция, различные творческие задания, журналистское исследование и убеждение. Тематика квестов может быть самая разная, проблемные задания могут отличаться разной степенью сложности, а результаты работы, в зависимости от изучаемого материала могут быть представлены в разных формах (устные выступления, презентации, сочинения, веб-страницы и т.д.) [5].

Благодаря разнообразию сценариев веб-квестов, используя данную технологию при подготовке к ЕГЭ по английскому, учитель сможет организовать работу учеников так, чтобы они отработали все наиболее сложные моменты, которые вызывают наибольшие трудности у конкретных учеников/групп учеников. Это является одним из основных преимуществ использования данной технологии при подготовке к ЕГЭ по английскому языку. Также к преимуществам использования данной технологии при подготовке к ЕГЭ по английскому языку относятся следующие возможности:

- организовать самостоятельную работу учеников;
- следить за работой удаленно;
- использовать такую форму работы и в классе, и на элективных курсах;
- разнообразить формы работы и, тем самым, повысить мотивацию учеников;
- создать собственный банк учебных материалов для подготовки;
- использовать индивидуальный подход;
- геймифицировать процесс подготовки, что тоже приведет к повышению мотивации учащихся.

Кроме этого, использование технологии веб-квест делает подготовку к ЕГЭ по английскому языку более эффективной из-за ряда психологических особенностей применения информационных технологий в процессе обучения, к ним относятся:

- стимуляция мыслительной деятельности;
- повышение активности работы учеников;
- развитие самостоятельности;
- развитие способностей к анализу.

Однако, стоит учитывать, что при планировании и разработке веб-квеста пристальному вниманию подлежат постановка целей и задач данного мероприятия, учет возрастных особенностей участников процесса. Более того, участвуя в образовательных веб-квестах, ученики обретают навык самостоятельно искать нужную информацию в интернете. Этот навык является очень важным не только в процессе подготовки к единому государственному экзамену, но и в процессе обучения в целом. Используя такой формат подготовки, можно не только отработать какие-то определенные темы или попрактиковать решение демонстрационных вариантов, можно также информировать учеников о:

- порядке проведения экзамена;
- правилах заполнения бланков;
- правилах подачи апелляции;
- системе оценивания ЕГЭ.

В процессе прохождения квеста ученики легко и с интересом усвоят данную информацию. Все это подтверждает эффективность использования веб-квест технологии не только в процессе обучения в целом, но в процессе подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Единый государственный экзамен по английскому языку – сложный экзамен, имеющий свою специфику, которую обязательно нужно учитывать при подготовке. Использование технологии веб-квест при подготовке к этому экзамену является эффективным из-за ряда преимуществ данной технологии, среди которых возможность организовать подготовку учитывая специфику экзамена и используя индивидуальный подход, возможность следить за работой удаленно, возможность геймифицировать процесс подготовки и повысить мотивацию у учеников, возможность создать свой банк учебных материалов.

Таким образом, образовательный веб-квест – это педагогическая технология, в которой учитель создает проблемное задание, а ученики выполняют его с помощью интерактивной поисковой деятельности в сети интернет. Использование образовательных веб-квестов при подготовке к ЕГЭ по английскому языку является достаточно эффективным, поскольку данная технология позволяет организовать подготовку, учитывая специфику экзамена и используя индивидуальный подход. Кроме этого, с помощью данной технологии можно геймифицировать процесс подготовки, что сделает его более простым и интересным для учеников и, тем самым, повысит их мотивацию.

Список литературы:

1. Багузина, Е.И. Разработка веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010, - Том 16 – С.9-11.
2. Байкова, Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина.. Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
3. Володарская Е.Б. Специфика формирования лексических навыков студентов технического вуза при изучении английского языка в цифровой образовательной среде (на примере СПбПУ) / Е.Б. Володарская, А.С. Гришина, Л.И. Печинская // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 11-1. – С.125-129; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38350> (дата обращения: 15.03.2021).
4. Заварыкина, Л.В. Использование веб-квестов при обучении английскому языку для академических целей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – №4 – С. 33- 37.
5. Ярашева, Д. Информационные технологии в обучении иностранному языку / Д. Ярашева, С. Ибрагимова // Современное образование. – 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obucheniinostrannomu-yazyku-1/viewer> (дата обращения: 03.02.2020).
6. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 220 с.
7. Dodge, V. Some Thoughts About Web Quests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (дата обращения 15.12.2019).
8. QuestGarden where great WebQuests grow. URL: <http://questgarden.com> (дата обращения: 15.02.2020).

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Руднева М.А., email: rudneva-ma@rudn.ru
канд. филолог. наук, доцент
Российский университет дружбы народов, Россия, Москва

INTEGRATING CORPUS TOOLS INTO TEACHING ESP AT TERTIARY LEVEL

Rudneva M.A., email: rudneva-ma@rudn.ru
Candidate of Philology, Associate Professor
Peoples' Friendship University of Russia, Russia, Moscow

***Аннотация.** Непосредственное применение корпусов в обучении иностранному языку позволяет перейти на качественно новый уровень преподавания. Доступ к обширным базам данных открывает новые перспективы для создания учебных материалов и получения справочной информации. Однако, на сегодняшний день корпусы не получили достаточного распространения в преподавании иностранных языков. Данная статья рассматривает причины этого явления и предлагает пути решения проблемы.*

***Ключевые слова:** Корпусы, обучении иностранному языку специальности.*

***Abstract.** Data driven language learning fosters upgrading teaching to a new level. Access to big linguistic data opens new perspectives for pedagogic materials design as well as sourcing reference information. However, to date, corpora have not been vastly recognized in the teaching of foreign languages. This article examines the reasons for this shortcoming and suggests approaches to address this issue.*

***Kewwords:** Data driven language learning, ESP.*

Задачей данного исследования является рассмотрение широкого спектра возможностей, представляемых инструментарием корпусной лингвистики для обучения языку специальности в ВУЗе. С 1960-х годов корпусы используются в качестве справочной информации при создании грамматических справочников, учебников и словарей. Высокая ценность корпусных данных для создания учебных материалов является общепризнанной [8]. Подход, описывающий непосредственное использование корпусов в обучении иностранным языкам получил название data driven learning (DDL) [6] и многократно успешно применялся при обучении иностранным языкам в различных учебных заведениях. Содержательно данный подход можно разделить на две основные категории, характеризующиеся косвенным и прямым применением корпусных инструментов [12]. Косвенное применение предполагает использование корпусных инструментов для разработки материала преподавателями иностранного языка, в этом случае учащиеся не участвуют в практическом опыте работы с выводами корпусных запросов. Прямое применение, однако, предполагает корпусный поиск учащимися и может быть нацелено на различные аспекты лексикографической контекстуализации языковых единиц.

На сегодняшний день данный подход применяется для решения целого ряда задач, таких как:

- обучение иностранному языку для профессиональных целей;
- создание частотных списков и учебных корпусов;
- коррекция ошибок;
- сопоставительный анализ;
- использование корпусной информации для создания учебных материалов.

На сегодняшний день было опубликовано более 500 научных работ, основанных на эмпирических исследованиях. В данных работах анализируется как опыт прямого

использования корпусов студентами, так и результаты работы с учебными материалами, созданными преподавателями иностранных языков на основе данных, полученных в результате анализа корпусов текстов.

Согласно обзорному исследованию, проведенному А. Бултоном и Т. Коббом [2], непосредственное использование корпусов в преподавании иностранных языков является эффективным подходом для повышения уровня владения языком как учащихся, так и преподавателей. Кроме того, многочисленные исследования восприятия показывают, что учащиеся в целом положительно относятся к работе с корпусами текстов. Работа с выдачами поисковых запросов позволяет отойти от традиционного дедуктивного обучения, способствует развитию самостоятельности учащихся, а также развивает навыки решения проблем и аналитические навыки. Использование специализированного корпуса в качестве справочного инструмента позволяет начинающим специалистам достичь лучшего понимания терминологии изучаемого иностранного языка и в конечном итоге преодолеть терминологическую асимметрию между родным и изучаемым языком. Рассмотрение синонимичных лексических единиц в контексте способствует лучшему пониманию семантических и функциональных нюансов и предоставляет важную информацию, которую невозможно извлечь из двуязычных и одноязычных словарей.

С точки зрения теоретических предпосылок данный подход пользуется достижениями целого ряда отраслей знаний, их взаимосвязь представлена на рис. 1



Рис. 1. Взаимосвязь отраслей знаний

В большой мере данный подход опирается на современные достижения корпусной лингвистики. Сегодня язык все чаще рассматривается как динамичный, сложный, вероятностный, интерактивный и структурированный, а не управляемый правилами [11]. В рамках данного подхода учащиеся получают неограниченный доступ к аутентичным контекстам, что чрезвычайно важно при освоении иностранного языка. Кроме того, использование корпусов в обучении иностранным языкам отражает современное состояние теории обучения, согласно которой человеческий мозг оптимально обучается при обнаружении и распознавании закономерностей в окружающем мире, что в полной мере относится и к изучению иностранных языков [1]. С точки зрения психолингвистики, индукция паттерна является естественным процессом, таким образом, работа с результатами выдачи корпусных запросов позволяет снизить когнитивную нагрузку на учащихся,

высвобождая ресурсы для более сложной задачи построения смысловых конструктов (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). В рамках современной методики преподавания иностранных языков, данный подход переориентирует учебный процесс от нисходящего (списки слов и грамматические упражнения) к восходящему (автономное индуктивное обучение). Наконец, данный подход отражает общую трансформацию в практиках обучения. Учащиеся уже готовы к использованию информационно - коммуникационных технологий (ИКТ) для поиска ответов на свои языковые вопросы, особенно с помощью использования Google в качестве “конкорданта”, а Интернета в качестве “корпуса” [5]. Таким образом, учебные задачи могут опираться на существующие модели поведения, направляя их и используя в качестве способа работы с корпусом [3].

Помимо очевидных преимуществ, которые может предложить данный подход, существует несколько ограничений, препятствующих его более широкому распространению. Ограничения обсуждаются в литературе с точки зрения преподавателей и учащихся. Согласно результатам исследований [7] преподаватели иностранных языков не спешат внедрять корпусные инструменты по различным причинам, таким как отсутствие навыков и простых бесплатных ресурсов. По мнению М. Калье [4], для реализации DDL-подхода преподавателям иностранного языка необходимо владеть как минимум 3 видами компетенций. Во-первых, в широком смысле, необходимы технические навыки, высокий уровень владения инструментами корпусного анализа. Во-вторых, преподаватели должны уметь формулировать запросы и интерпретировать результаты, поэтому необходимы навыки корпусной лингвистики. В-третьих, требуются педагогические навыки для создания учебных материалов на основе корпусных данных. Помимо формирования профессиональных компетенций, данный подход требует значительного времени на подготовку, а доступных материалов крайне мало [12].

С точки зрения обучающихся также существует несколько препятствий [9]. Во-первых, все доступные корпуса были разработаны лингвистами для лингвистов, поэтому пользовательский интерфейс может показаться сложным для использования. Кроме того, результаты выдачи поисковых запросов могут лишить мотивации неподготовленных студентов, так как представляют собой большой объем неадаптированных контекстов. В-третьих, не все студенты обладают достаточной мотивацией для работы с корпусами текстов, что особенно верно для студентов нелингвистических специальностей [10].

Представляется, что корпусные данные могут служить полезным источником информации об изучаемом языке, однако успех их применения зависит от высокого уровня компетентности преподавателя, его готовности разрабатывать и улучшать учебные материалы, а также дозировано применять данные инструменты в учебном курсе там, где это действительно оправдано.

Список литературы:

1. Barrett, L., Dunbar, R., & Lycett, J. (Eds.). Human evolutionary psychology. Basingstoke, UK: Palgrave, 2002
2. Boulton, A., & Cobb, T. Corpus use in language learning: A meta-analysis// *Language Learning*, 67(2), 2017, p. 348-393
3. Boulton, A. (2015). Applying data-driven learning to the web. In A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (Eds.)//*Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, Amsterdam: John Benjamins, 2015, p. 267-295
4. Callies, M., Kreyer, R., Schaub, S., & Güldenring, B. Towards corpus literacy in foreign language teacher education: Using corpora to examine the variability of reporting verbs in English// *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule*, 2016, p. 391-415
5. Chinnery, D. You've got some GALL: Google-assisted language learning//*Language Learning & Technology*, 12, 2008, p. 3-11

6. Johns, T., & King, P. Classroom Concordancing//English Language Research Journal, 4. University of Birmingham: Centre for English Language Studies, 1991, p. 1-31
7. Römer, U. Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? Aijmer, K.(Ed.)//Corpora and Language Teaching, 2009, p. 83-98
8. Römer, U. Corpus research applications in second language teaching//Annual review of applied linguistics, 31, 2011, p.205-225
9. Rudneva, M., Fostering learning with the EcoLexicon corpus in the ESP classroom//CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020, 2020, p.304-308
10. Rudneva, M. CORPUS-DRIVEN ESP PEDAGOGY: A PRELIMINARY CASE STUDY//Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2021, p.241-248
11. Tomasello, M. Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003
12. Vyatkina, N., & Boulton, A. Corpora in language learning and teaching. Language Learning and Technology, 21(3), 2017, p. 1-8

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ РАБОТЫ С МАШИНЫМ ПЕРЕВОДОМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

П.В. Серeda, e-mail: polinapost@list.ru

канд. филол. наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар

TO THE QUESTION ON THE NEED TO TRAIN STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES TO WORK WITH MACHINE TRANSLATION

P.V. Sereda, e-mail: polinapost@list.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

Аннотация. *Автором статьи проводится анализ современного состояния образовательного процесса в контексте языковой подготовки специалистов технических специальностей. Подчеркивается, что знание иностранного языка уже недостаточно в современной трудовой и научной деятельности, необходимы навыки деловой переписки и научно-технического перевода. Предлагается ввести в образовательный процесс практику работы с машинным переводом, описываются некоторые особенности русскоязычных научных текстов, которые могут вызвать затруднение при работе переводчика. Предлагаются способы их решения.*

Ключевые слова: *перевод, машинный перевод, перевод научно-технических текстов, языковая подготовка, специалисты узкого профиля.*

Abstract. *The author analyzes the current state of the educational process in the context of language training of technical specialists. It is emphasized that knowledge of a foreign language is no longer enough in modern labor and scientific activities, business correspondence skills and scientific and technical translation are also needed. The author proposed to introduce machine translation into the educational process; some features of Russian-language scientific texts are described. These features can be a problem for a translator. The author proposed some ways to solve them.*

Keywords: *translation, machine translation, translation of scientific and technical texts, language training, narrow specialists.*

В настоящее время дисциплины «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык деловых коммуникаций», «Практикум иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации» и другие входят в учебные планы направлений подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры большинства технических вузов страны. Более того, обучающимся на выбор представлены такие дисциплины как «Практический курс иностранного языка», «Профессиональный иностранный язык», «Перевод технической документации», «Чтение и перевод по специальности» и другие. Это свидетельствует о том, что изучение иностранного языка не теряет своей актуальности и значимости в процессе обучения на всех уровнях подготовки специалистов.

По многообразию направленности дисциплин можно судить о том, что простой готовности к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке современному специалисту для решения задач профессиональной деятельности уже недостаточно. Появились дисциплины, связанные с решением проблемы использования иностранного языка в профессиональной сфере, ведением деловой переписки и переводом научно-технической литературы по осваиваемой специальности или направлению подготовки.

Представляется возможным утверждать, что большинство студентов технических вузов в ходе образовательного процесса встречаются с переводческой деятельностью в недостаточном объеме. Тем не менее, потребность в умении осуществлять письменный перевод с соблюдением норм эквивалентности у студентов старших курсов бакалавриата и специалитета, студентов магистратуры и аспирантуры возникает особенно резко. Это обусловлено тем фактом, что молодые исследователи публикуют свои теоретические и практические изыскания в рецензируемых научных изданиях (Web of Science, Scopus и пр.), где публикации производятся на иностранном, а в основном – на английском, языке. Все это не говорит о том, что обучающиеся недостаточно часто пользуются электронными переводчиками. Наоборот, популярность данного Интернет-ресурса набирает все большую популярность.

Перевод научно-технических текстов, как процесс адекватной передачи с одного языка на другой концептуального содержания текста по специальности [2], изначально появился исключительно в ручном виде, когда переводчик полностью выполнял работу самостоятельно. Идея использовать компьютер для осуществления перевода впервые прозвучала в 1947 году в Соединенных Штатах Америки. В 1954 году была произведена первая демонстрация возможностей машинного перевода и, несмотря на свою примитивность, получила достаточно широкий резонанс и привлекла большое внимание к вычислительной лингвистике. В наши дни наиболее частотной используемой бесплатной онлайн системой машинного перевода является «Google Translate». Она появилась в начале 2000-х годов и с тех пор развилась до невероятных масштабов.

Важно подчеркнуть, что на сегодняшний день не существует ни одной системы машинного или автоматизированного перевода, которая была бы способна передать все тонкости одного языка на другой. В работе даже самых совершенных систем машинного перевода могут встречаться ошибки и неточности. Некорректным может быть перевод, например, всего предложения в целом или отдельных его конструкций [6].

Именно по этой причине, возникает необходимость обучить студентов производить проверку и корректировку текста после его машинного перевода (особенно при переводе с русского языка на английский). Разумеется, подобная работа должна производиться при условии, что студенты уже владеют базовыми знаниями, такими как основы английского произношения, функциональный словарный запас, основы английской грамматики, некоторые речевые клише [3].

В переводе научно-публицистических текстов особенности индивидуально-авторского стиля, как правило, малозначительны [4]. По этой причине становится очевидным, что основные сложности перевода и весь характер самого переводческого процесса обуславливаются расхождениями в структурах и правилах функционирования языков, участвующих в этом процессе. Отсюда следует, что применение машинного перевода возможно и целесообразно в образовательном процессе, так как эта работа представляет собой уже не перевод, а корректировку результата работы электронной системы перевода [5].

Опыт работы перевода научно-технических статей с русского языка на английский в области машиностроения, электроэнергетики, материаловедения, нефтегазового дела и теплоэнергетики позволил обнаружить ряд особенностей русского академического языка или языка патентной документации. Эти особенности необходимо учитывать при корректировке текстов для достижения наибольшей адекватности перевода и его понимания иностранными читателями и/или рецензентами. Помимо ранее описанных ошибок машинного перевода [5] (ошибки в переводе неопределенно-личных предложений, сложности перевода управления родительным падежом, некорректный перевод фразеологических единиц и др.) следует выделить, пожалуй, наиболее частотные проблемы, с которыми сталкивается переводчик при работе с письменной научной речью в русском языке.

Первая характерная черта русского научного текста – это безличность, то есть стремление к ограниченному использованию авторского «я» или «мы», как проявление черт

отвлеченности и обобщенности научного текста. Русскоязычные исследователи склонны использовать такие выражения как: «в работе рассматривается...», «проводится анализ...», «представляется возможным утверждать...», «как отмечается...» [1]. Следует отметить, что в английской научной статье данная тенденция значительно ниже и переводчик может смело перефразировать предложение и добавлять в него местоимение “we”. Однако, подобного нельзя сказать о местоимении “I”, так как оно также не применяется в англоязычной научной литературе.

Если безличность текста можно отнести к характерным чертам научного функционального стиля, то существует еще одна особенность языка русской науки, которая скорее выступает как ее отличительное свойство и даже ошибка составителей, но с которой приходится сталкиваться переводчику: это чрезмерно длинные предложения. В русскоязычных научных статьях очень часто встречаются предложения, которые могут занимать целый абзац или половину страницы. Такие предложения необходимо упрощать и разбивать на два, а зачастую на несколько простых предложений. Система электронного перевода никогда не справляется с этой задачей, и переводчик вынужден выполнять ее самостоятельно. Обучить этому студентов не представляет никакой сложности, достаточно произвести практику перевода нескольких таких примеров и проконтролировать, чтобы «разбивка» предложения происходила корректно со смысловой точки зрения.

Еще одна проблема, возникающая у переводчиков при переводе научно-технических текстов, это их лексическая перегруженность. Необходимо помнить, что английский текст стремится к краткости и понятности, чего нельзя сказать о тексте русском. Именно поэтому некоторые выражения и словосочетания вполне возможно сократить, разумеется, без искажения смысла. Например, «осуществление работ» – “works”, «произвести выбор» – “to choose”, «находят применение» – “are used”, «производить формирование» – “to form”.

Практику работы с машинным переводом представляется возможным ввести в образовательный процесс в качестве отдельной дисциплины на выбор объемом, например, в одну или две зачетные единицы, либо обучать данному навыку в рамках работы по дисциплине «Практикум иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации». Данная дисциплина преподается на старших курсах бакалавриата, в то время, когда проходит изучение специальных дисциплин и студенты уже свободно владеют терминологией узкого профиля. Это позволит им более осмысленно работать над переводом текстов по специальности.

Список литературы:

1. Колесникова, Н.И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов / Высшее образование в России. Москва: Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова, 2010. – С. 130-137.
2. Пумпянский, А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М.: Наука, 1965. – 303 с.
3. Серeda, П. В. О разработке курса ускоренного обучения разговорному английскому языку (применительно к профессиональным отраслям) // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2016. № 11. – С. 299-305.
4. Серeda, П.В. К вопросу о специфике перевода научно-технических текстов // Вестник ВЭГУ. Уфа: «НОУ ВПО Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия», 2018. № 2 (94). – С. 83-89.
5. Серeda, П.В. Работа с машинным переводом при подготовке специалистов узкого профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: «Грамота», 2019. Т. 12. № 4. – С. 283-287.
6. Raybaud S., Langlois D., Smaïli K. This sentence is wrong. Detecting errors in machine-translated sentences // Machine Translation. 2011. № 25 (1). – P. 1-34.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В РАЗВИТИИ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В.А. Скакунова, e-mail: victoria.skakunova@yandex.ru

преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

THE ASPECTS OF THE ICT USAGE IN DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS DURING ENGLISH LESSONS

Skakunova V.A., e-mail: victoria.skakunova@yandex.ru

Lecturer

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. В данной статье рассматриваются несколько информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют развить навыки аудирования на английском языке среди студентов или учеников различных уровней владения английским языком по системе CEFR. Умение и навыки аудирования зачастую являются одними из самых сложных в развитии среди студентов; это может быть обусловлено различными причинами, например, обучение вне языковой среды или недостаточное количество академических часов, необходимых для развития навыков аудирования. Внедрение ИКТ в учебный процесс позволит студентам посвящать время работе над своими слухопроизводительными и аудитивными навыками не только в учебной среде, но также и вне стен учебного заведения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, развитие аудирования, обучение английскому языку.

Abstract. The article considers some information and communication technologies, which allow to develop listening skills in English among students of higher education and pupils of different levels according to CEFR. Listening skills are ones of the most difficult skills to develop among students; this situation can be determined by different reasons, for example, when learning process happens out of language environment or insufficient amount of academic hours necessary for the development of listening skills. The integration of ICT into the educational process would allow students to devote more time to the work on their audiolingual and auditive skills not only during the learning process but also outside the educational institution.

Keywords: information and communication technologies, development of listening, English teaching.

Современные процессы цифровизации и глобализации оказывают значительное влияние на все сферы деятельности человека. Не остаётся в стороне и деятельность педагога любой дисциплины. Появление большого количества цифровых инструментов приводит к тому, что в арсенале преподавателя, в частности, преподавателя иностранного языка, оказывается достаточное количество ИКТ, которые позволяют работать над формированием и/или развитием различных языковых навыков или речевых умений не только в рамках аудиторных занятий, но также и вне стен учебного заведения.

Более того, внедрение информационно-коммуникационных технологий позволяет содействовать активной реализации личностно-ориентированного подхода, который был изначально обоснован с научной точки зрения К. Роджером и широко представлен в работах К.Д. Ушинского и А. Дистервега. На сегодняшний день учет индивидуальных особенностей личности является одним из важнейших принципов обучения и ввиду этого внедрение цифровых технологий может позволить учащимся работать над конкретным материалом посредством разных упражнений, в том числе с автоматической проверкой, и, таким образом, развивать аудитивные навыки [3] в аудио- и видеоформате.

Вопросам внедрения информационно-коммуникационных технологий посвящено большое количество как отечественных [2;4;5], так и зарубежных [6;7;8] исследований. Многие ученые выделяют тот факт, что благодаря интерактивности технологий возможно не только повысить уровень мотивации учащихся в изучении иностранного языка, но также и повысить процент вовлечённости учащихся в усвоении той или иной темы.

Кроме того, обращаясь к вопросу развития умений аудирования студентов высшей ступени образования, а также учащихся общеобразовательных школ, стоит отметить, что задания, созданные с использованием цифровых технологий, позволяют помимо увеличения времени для занятий аудированием, - поддерживать мотивацию благодаря своей интерактивности.

В данной статье будут предложены два ресурса для развития умения аудирования: ESLvideo и Edpuzzle. Оба ресурса позволяют загружать видео для последующего его использования в учебных целях; например, в Edpuzzle возможно загружать полнометражные мультфильмы, сериалы и фильмы. Рассмотрим более подробно техническую и дидактическую составляющие каждой из данных цифровых технологий.

ESLvideo является Интернет-сервисом, который позволяет загружать небольшие по объему видео и создавать упражнения в формате множественного выбора и заполнения пропусков. Также автор видео может добавить заметки и транскрипт, что, в свою очередь, позволяет при необходимости обратиться к тексту. Наконец, еще одной опцией является добавление заметок, в которые автор задания может внести информацию о видео, спикере в видео и также добавить дополнительные вопросы для обсуждения в группе/паре на занятиях.

В дополнение к обозначенным техническим возможностям ESLvideo с точки зрения организации учебного процесса, учитель также может просматривать результаты выполнения заданий студентами и использовать библиотеку готовых заданий, распределенную по уровням владения английским языком по шкале CEFR.

Следующая информационно-коммуникационная технология, которая позволяет создавать учебные задания на основании загруженных видео, это Edpuzzle. С помощью данного Интернет-ресурса можно создавать следующие упражнения: добавление вопроса и множественным выбором ответов, открытый тип вопросов, заметки. В отличие от ESLvideo задания в Edpuzzle построены с учетом принципа программированного обучения, описанного Ф. Скиннером [1], где учащийся может перейти на следующий уровень после прохождения предыдущего. Таким образом, система Edpuzzle останавливает видео для ответа на вопрос и только после полученного ответа продолжается. Как и в ESLvideo в Edpuzzle есть своя форма организации учебного процесса.

В целом, следует отметить, что с точки зрения организации учебного процесса данные ИКТ позволяют преподавателю не только увидеть результаты работы студентов, но также и категоризировать выбранные видео по классам или темам. Что касается форм применения данного видео на занятии, то задания могут быть использованы как в рамках занятий, так и вне аудиторных занятий или в качестве дополнительного задания.

В заключении отметим, что выбирая тот или иной цифровой инструмент для развития аудирования, необходимо учитывать их следующие дидактические и технические возможности: возможность создавать несколько типов заданий с аудиовизуальным материалом; возможность для учителя просматривать результаты учеников или студентов и категоризировать созданные задания по тем или иным основаниям; возможность создавать задания для разных уровней владения иностранным языком по шкале CEFR.

Список литературы:

1. Концепция программированного обучения Фредерика Скиннера - <https://psychosearch.ru/masters/frederik-skiner/302-kontsepsiya-programmirovannogo-obucheniya-frederika-skinnera>

2. Назаренко, А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. Учебное пособие. М.: МГУ, 2013. - 271 с.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2009.– 238с
4. Сысоев, П.В. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. 2011. №6. - С.16-20.
5. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М.: 2009. 240 с.
6. Framework for 21st Century Learning. URL: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
7. Guzman A., & Nussbaum M. Teaching competencies for technology integration in the classroom// Journal of Computer Assisted Learning. 2009. 20(5). P.453-469.
8. Sharma P., Barrett B. Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom (MacMillan Books for Teachers), 2007. - 160p.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ САТ-ПРОГРАММ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МИНЕРАЛЬНО-СЫРЬЕВОГО КОМПЛЕКСА

В.А. Спиридонова, e-mail: xv.spiridonova@gmail.com

преподаватель, канд. филол. наук

Санкт-Петербургский горный университет, Россия, г. Санкт-Петербург

ON APPLYING CAT-TOOLS IN ENGLISH TEACHING CLASSES FOR STUDENTS OF NATURAL RESOURCES SECTOR

Spiridonova V.A. e-mail: xv.spiridonova@gmail.com

Teacher, Candidate of Philological Sciences

Mining University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. В данной статье рассматриваются сервисы машинного перевода и компьютерные программы переводческой памяти, которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку для студентов неязыковых вузов с целью оптимизации процесса овладения переводческой компетенцией. Применение данных технологий способствует 1) развитию навыков аналитического и критического мышления, 2) повышению мотивации к осуществлению переводческой деятельности, 3) развитию навыков самостоятельной работы. Предлагается ряд проектных заданий, позволяющий интегрировать информационные технологии в процесс обучения переводу.

Ключевые слова: переводческая память; машинный перевод; преподавание иностранного языка; критическое мышление, проектная деятельность.

Abstract. This article describes some of the computer aided\assisted translation (CAT) tools that can be used in English classes for students of natural resources sector. These modern technologies assist students in acquiring translation competence by 1) developing their analytical and critical thinking skills, 2) increasing their motivation to perform translation services, and 3) improving their independent work skills. The author suggests a number of class projects that help incorporate modern information technologies into the translation learning process.

Keywords: translation memory; CAT-tools; foreign language teaching; translation; critical thinking, class projects.

Постоянно совершенствующиеся информационные и компьютерные технологии затрагивают, пожалуй, все, без исключения, сферы деятельности человека. Программное обеспечение, применяемое как в области перевода, так и в образовательной сфере призвано оптимизировать ключевые процессы и повысить качество итогового продукта. В случае перевода – получение быстрого и качественного текста перевода; в случае образовательных технологий – качественное овладение переводческой компетенцией.

В последние годы все больше исследователей предлагают в целях повышения эффективности обучения переводу использовать те программные продукты, которыми пользуются при работе профессиональные переводчики [1, 2, 4]. Особенно остро вопрос эффективного обучения переводческой компетенции студентов в целом и обучающихся технических вузов минерально-сырьевого комплекса, в частности, встал в период вынужденного дистанционного обучения в связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, продолжающегося для ряда университетов по сегодняшний день.

На данный момент традиционный подход к преподаванию перевода в неязыковом вузе включает следующие основные компоненты: 1) изучение лексического минимума по научной специальности, 2) изучение грамматических конструкций иностранного языка (ИЯ) 3) работу со словарем, 4) составление глоссария по тексту 5) ручной перевод текстов.

Несмотря на многообразие и изобилие электронных словарей, многие из которых составлены по принципу корпусов, которые объединяют информацию их разных ресурсов и словарей и предоставляют примеры контекстного употребления (например, Linguee.com), они дают эквиваленты только отдельным словам и терминам. В них отсутствует возможность сохранения ранее переведенного материала, что лишает процесс перевода целостности и, в значительной степени, замедляет процесс, снижая потенциальную производительность студента.

Для решения задачи ускорения процесса перевода с конца 80х годов 20 века начали появляться специальные информационные технологии, позволяющие оптимизировать сам процесс перевода и унифицировать терминологию в рамках одного проекта. Данное программное обеспечение получило название переводческой памяти (Translation memory) [5].

Данная технология использует принцип работы машинного анализа текста, при котором программой осуществляется поиск соответствий фрагментов нового текста в уже существующей базе ранее переведенных текстов по данной тематике. Исходный файл делится на фрагменты, в которых определяются соответствия разного уровня: 100 % или контекстные соответствия, частичные соответствия (50-90 %) и соответствия отдельных фраз и терминов (30-50). Данная технология особенно актуальна для текстов, в которых встречается большое количество клишированных выражений, и повторяющихся фраз, и конструкций, таких как научно-технические тексты, разного рода инструкции, служебная информация, юридическая, медицинская, техническая документация [3] и т.д.

Совместно с программами переводческой памяти, автоматизирующими процесс перевода, появляются программы, дающие возможность оценить его качество – Quality Assurance Tools (QAT). Данные программы помогают проверить текст на наличие орфографических, пунктуационных и терминологических ошибок, а также выявить наличие непереведенные сегментов, повторов и др. Такие программы могут встречаться в виде самостоятельных приложений, дополнительных модулей оценки качества и отдельных функций оценки качества, встроенных в программы переводческой памяти [5, 7]. Они могут быть использованы преподавателями для качественной, быстрой и дистанционной проверки работы над учебным проектом.

В настоящее время существует большое количество программ переводческой памяти. Прежде всего, все программы можно разделить на программы требующие установки (“desktop” «компьютерные» инструменты) и не требующие установки (“cloud” «облачные» ресурсы). **Принципиальное отличие программ, требующих установки, например, SDL Trados, Smartling и memoQ, является в том, что они требуют больше времени на обучение для работы в них по сравнению с работающими через браузер облачными программами, такими как, например, Memsource, XTM Cloud или smartCAT.** Преимуществом последних является то, что за ходом работы над проектом можно следить, как на рабочей панели, так и посредством оповещений через электронную почту или мессенджеры.

Таким образом, первые больше используются крупными компаниями, для работы с масштабными проектами, а последние для небольших переводов, а также работы фрилансеров с небольшими проектами.

Одной из самых используемых облачных систем можно считать **Smartcat**. Преимуществами данной программы является учет флексий при переводе терминов, функция автоматической проверки в режиме реального времени, возможность комментирования документа или его фрагментов, как переводчиками, так и редакторами,

возможность подключить системы машинного перевода и использовать встроенные словари. [8].

Среди бесплатных облачных ресурсов можно выделить **OmegaT, MateCAT** и **Wordfast Pro**. Программа **Wordfast Pro** – независимый от используемой платформы инструмент переводческой памяти, разработанный в качестве надстройки к Microsoft Word, удобен тем, что с ним можно работать прямо в окне Microsoft Word [10].

Резюмируя, какие программы, и каким образом они могут быть использованы на занятиях по иностранному языку для студентов минерально-сырьевого комплекса, представим описание основных параметров предлагаемой методики.

1) Тип программы. Для работы на занятиях ИЯ предлагается использовать облачные бесплатные ресурсы (**OmegaT, MateCAT** или **Wordfast Pro**), или работать в программах, предоставляющих бесплатный тестовый период (например, **Smartcat**).

2) Целевая группа. Использование данных программ наиболее целесообразно на продвинутом этапе, то есть с группами студентов, владеющими ИЯ на уровне не ниже В2. Важным параметром также является опережающее обучение специальности на родном языке и только потом работа с переводом специальных текстов. Таким образом, работа с программами памяти перевода может быть предложена студентам старших курсов (в качестве спецкурса), магистрам и аспирантам.

3) Система заданий. Задания с программами переводческой памяти можно представить в виде трех ступеней \ этапов семестровой проектной работы (табл. 1).

Таблица 1. Система заданий

| | Виды заданий: |
|--------|--|
| 1 этап | Распределение текстов научной тематики (в рамках одной специальности) в группе студентов, работа со встроенными словарями, создание переводческой памяти для каждого отдельного текста. |
| 2 этап | Создание единой переводческой памяти на группу, аналитическая работа по унификации терминологических единиц, анализ исходного текста и предлагаемых 100 % или частичных совпадений из объединенной базы переводческой памяти группы. |
| 3 этап | Самостоятельный перевод нового текста по выбранной тематике с использованием созданной и проверенной преподавателем переводческой памятью группы, его сборка и проверка его семантики и целостности. |

4) Предполагаемые результаты. (1) Использование в процессе обучения компьютерных программ, в которых работают профессиональные переводчики, может повысить мотивацию [2] и интерес студентов к переводческой деятельности и увеличить их конкурентоспособность (2). В ходе анализа соответствий фрагментов исходного текста и текста памяти перевода студенты развивают и отрабатывают навыки аналитического и критического мышления [9]. (3) В рамках третьего этапа совершенствуются навыки самостоятельной работы над проектным заданием. (4) Благодаря использованию САТ-программ процесс перевода становится быстрее, а, следовательно, появляется возможность проработки большего объема текстов на иностранном языке по специальности. (5) Работа в программах переводческой памяти дает возможность студентам отследить их прогресс в овладении переводческой компетенцией. Это можно сделать, сравнив варианты перевода одного и того же текста, зафиксированные в программе в начале семестра и в конце семестра.

Итак, современные САТ-программами являются эффективными инструментами для оптимизации и повышения качества конечного продукта в процессе перевода. Знакомство студентов с данными компьютерными технологиями позволяет интегрировать реальные условия труда переводчика в учебный процесс, что повышает интерес и мотивацию

студентов к этому виду деятельности и позволяет овладеть переводческой компетенцией на более высокопрофессиональном уровне. Освоение программ такого типа на занятиях по иностранному языку наглядно демонстрирует студентам, какие процессы перевода поддаются автоматизации (поиск соответствий, проверка ошибок и т.д.), а в каких роль человека остается ключевой (поиск смысловых связей элементов, оценка семантического соответствия текста перевода и исходного текста). Данный вид проектных заданий тренирует обучающихся делать обоснованный выбор, исходя из конкретных задач проекта и потребностей переводчика.

Список литературы:

1. Акашева Т.В., Рахимова, Н.М. Целесообразность применения технологии переводческой памяти при обучении студентов переводу технических текстов металлургической направленности (на примере SDL TradosStudio) / Т.В. Акашева, Н.М. Рахимова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2020. – Т. 5. – Выпуск 3. – С. 353-359.
2. Бабина, О.И. Память переводов в обучении переводчиков / О.И. Бабина, П.Г. Осминин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки», 2013. – Т. 5, № 3. – С. 98-108.
3. Зубарева, Д. А. Сравнительный анализ применения программ памяти переводов на материале японского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. – Т. 37. – С. 201–203. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771272.htm> (дата обращения: 05.01.2021)
4. Корнилова, Т.В. Роль инновационных технических средств в обучении профессиональному переводу студентов-нефилологов. // Донецкие чтения, 2016. – С. 60-64.
5. Чемезов, Я.Р., Применение индекса TQI для повышения качества перевода // Язык и культура, 2017. – № 37. – С. 261–272.
6. Чемезов Я.Р. Память переводов как средство повышения производительности переводчика. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pamyat-perevodov-kak-sredstvo-povysheniya-proizvoditelnosti-perevodchika> (дата обращения: 11.02.2021)
7. Makoushina, J. Translation Quality Assurance Tools: current state and future approaches. Tomsk: Palex Languages and Software, 2007. – 37 pp.
8. Smartcat. URL: <https://ru.smartcat.ai/cat-tool/> (дата обращения: 10.03.2021)
9. Varela-Salinas, M.J. Do New Technologies Improve Translation Pedagogy. 2nd Cologne Conference on Translation, Interpreting and Technical Documentation. Conference paper (CGN18), 2018.
10. Wordfast. – URL: https://www.wordfast.com/products/wordfast_pro (дата обращения: 10.03.2021)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В.А. Фадеева, e-mail: vickyfadeeva@gmail.com

*старший преподаватель, канд. пед. наук
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва*

DIGITAL TRANSFORMATION OF LINGUISTIC EDUCATION DURING COVID-19 PANDEMIC: BLENDED LEARNING

V.A. Fadeeva, e-mail: vickyfadeeva@gmail.com

*Assistant professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow*

Аннотация. В данной статье предпринята попытка осмысления влияния пандемии COVID-19 на цифровизацию сферы образования. Актуальность и преимущества смешанного обучения как новый реалии постковидного этапа трансформации образования обсуждаются в контексте использования в обучении иностранному языку. Приводятся варианты использования смешанного обучения в различных сферах образования, в частности в лингвистическом образовании, рассматривается разнообразие трактовок понятия и содержания этого феномена, представляющего собой оптимальное сочетание «сильных» сторон традиционного аудиторного обучения с преимуществами дистанционных технологий.

Ключевые слова: цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, смешанное обучение, модели смешанного обучения, обучение иностранному языку.

Abstract. This article attempts to analyse the impact of the COVID-19 pandemic on the digitalization of education. The relevance and advantages of blended learning as a new reality of the post-COVID-19 stage of education transformation are discussed in the context of its use foreign language teaching. Blended learning models in various fields of education, particularly in language education, as well as a variety of interpretations of the concept and the content of this phenomenon, which is an optimal combination of the "strengths" of traditional classroom learning with the advantages of distance technologies, are considered.

Keywords: digitalization, information-communication technologies, blended learning, blended learning models, foreign language teaching.

Социальные, экономические и экологические вызовы, которые нам бросает цифровое общество через ускоряющиеся процессы глобализации и темпы развития технологий находят свое решение в современной концепции образования. Согласно проекту «Образование 2030» приоритетными направлениями модернизации российского образования являются компетентностный подход, личностно-ориентированное непрерывное обучение, цифровизация сферы образования и др. По мере того как информационно-коммуникационные технологии проникают во сфере общественной жизни, включая образование, меняются наши представления о том, что необходимо изучать учащимся для их успешности в условиях глобального информационного общества. Прежде всего, они должны научиться самостоятельно ориентироваться в больших объемах информации, анализировать ее, ответственно принимать решения, решать задачи в сотрудничестве, а также осваивая новые области знаний, учиться непрерывно на протяжении всей жизни. Задача образовательных институтов - подготовить будущих выпускников к выполнению этих задач, дать необходимые знания и компетенции, принимая во внимание тот факт, что будущим специалистам придется осваивать профессии, которые пока не существует, работать с технологии, которые ещё не изобретены, решать проблемы, которые невозможно предвидеть на данный момент. [14]

В настоящее время наблюдается трансформация свойств учебной среды, устанавливаются субъектно-субъектные отношения участников учебного процесса, происходит смена образовательных парадигм. В новой неклассической парадигме задача идентификации личности, ее самоопределения в современных условиях становится приоритетной и, в связи с ее актуальностью и новизной, требует специальной поддержки. [2] В рамках новой модели учащиеся с большей ответственностью относятся к учебе, занимаясь самостоятельным поиском знаний, находя их, синтезируя новые знания и делясь своими знаниями с другими, тогда как преподаватель больше не является «транслятором знаний», он становится для своих учеников помощником, инструктором и коллегой. Одним из свойств новой образовательной среды, по мнению С.В. Краснова, С.А. Калмыковой и С.В. Красновой, является «переход к построению адаптивных образовательных траекторий, позволяющих не только оперативно реагировать на вызовы рынка труда, но и готовить «специалистов будущего». Она позволяет выстроить индивидуальные траектории освоения учащимися учебного материала, развивать метапредметные и личностные универсальные учебные действия, обеспечивает постоянную активность обучающихся» [4, с. 90] Создание принципиально новой образовательной среды, основанной на применении информационных и коммуникационных технологий, не может быть в полной мере реализованы в рамках только традиционного очного обучения. Одним из способов решения сложившейся проблемы является использование формы смешанного обучения. Концепция смешанного обучения предполагает, что в современных условиях трансформации системы образования можно оптимально сочетать «сильные» стороны традиционного обучения с преимуществами дистанционных технологий. Когда значительная часть материала осваивается учащимися самостоятельно в «дистанционном компоненте» курса, очные занятия могут быть более насыщенными и эффективно организованными. Система смешанного обучения предлагает также реальные подходы к решению одной из основных задач современного традиционного образования: реализации и развития в полной мере потенциальных способностей каждого обучающегося.

К преимуществам смешанного обучения по мнению отечественных и зарубежных исследователей (Е.А. Алексеева, Е.В. Бутенкова, М.Г. Евдокимова, Ж. Жак, Ю.И. Капустин, С.В. Краснов, С.В. Калмыкова, И.Н. Маторина, М.Н. Мохова, В.А. Наумец, А.Л. Назаренко, Н.С. Нуриева, Т.В. Слюсарская, С.В. Титова, I.E. Allen, B. Barrett, J. Bersin, C. J. Bonk, C. R. Graham, D. Clark, C. Dziuban, R. Garrett, S. Kumar, A. Picciano, P. Sharma, P. Shea, A. Siddiqi, M. Tammelin, P. Valiathan и др.) относятся:

- гибкость модели обучения,
- развитие критического мышления и способности к самостоятельной работе;
- интерактивность;
- информационная доступность, множественность и продолжительность применения учебных материалов;
- увеличение объема усваиваемого материала за счет структурированной самостоятельной работы в дистанционном компоненте;
- учет темперамента и репрезентативной системы учащегося. [12]

Организация занятий с использованием смешанного обучения требует высокого профессионализма от преподавателя. Педагог выступает в роли консультанта-советника, координатора учебного процесса, который организует самостоятельную работу учащихся и эффективную систему контроля, а не просто транслирует учебную информацию. Преподаватель, ведущий курс в форме смешанного обучения, находится в постоянном контакте с учащимися, как на очных занятиях, так и в цифровой среде, поэтому кроме общепринятых требований, например, только со стороны традиционного педагогического профессионализма к нему предъявляется ряд новых требований, продиктованных спецификой работы онлайн. Здесь речь идет о технической подготовленности преподавателя, знакомстве с особенностями работы по моделям смешанного обучения, психологической и

временной нагрузкой, связанной с осуществлением постоянной оперативной обратной связи и т. п.

Смешанное обучение начало свое распространение около 15 лет назад. Первое упоминание и трактовку понятия приводят Bonk С. J. и Graham С. R. в своей книге *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*, подразумевая под смешанным обучением смесь традиционного аудиторного и онлайн образования. [16] Исследование эффективности использования смешанного обучения в лингвистическом образовании было начато автором статьи в 2010 году. На тот момент времени только начинали закладываться концептуальные основы смешанного обучения. Работа в этой области ведется уже на протяжении 11 лет: на текущий момент были разработаны обобщающая классификация моделей смешанного обучения, дидактические принципы, методические рекомендации по организации смешанного обучения иностранному языку, а также выделены факторы, влияющие на эффективность использования смешанного обучения в образовательном процессе. [12]. Эпидемиологическая ситуация, спровоцировавшая переход на дистанционное обучение, а затем постепенный возврат к очному обучению, дала основания полагать, что смешанное обучение станет не переходным этапом, как предполагают некоторые исследователи (Е.А. Алексеева, С.Ю. Бурякова, Е.А. Новикова), а новой постоянной реальностью образовательной сферы. [1, 7] Эти предпосылки и послужили основанием для проведения анализа состояния смешанного обучения в России в период пандемии COVID-19.

В данной статье представлены результаты рассмотрения состояния смешанного обучения в учебных учреждениях России в период пандемии. Для анализа были отобраны научные статьи по выбранной тематике за прошедший год. Поиск опубликованных по всему миру научных текстов, отражающих состояние смешанного обучения в России в 2020 году, был проведен с помощью поисковой системы Google Академия (англ. Google Scholar). Это - бесплатная и легкодоступная система, которая позволяет найти отрецензированные статьи, монографии, диссертации и другую научную литературу, опубликованную различными издательствами, высшими учебными заведениями, научными организациями, профессиональными ассоциациями. Выбор данной поисковой системы был обусловлен следующими ее преимуществами:

- она бесплатна, по сравнению с такими платными системами доступа к научным статьям как Scopus или Web of Science;
- русифицирована;
- позволяет осуществлять поиск полнотекстовых журнальных статей, препринтов, диссертаций, монографий и других документов.
- имеет фильтрацию по дате публикации, тематике, автору.

Практика показывает, что наукометрические данные, предоставляемые этой базой, как правило, не ниже тех, которые поступают от других баз данных. Это значит, что информацию, предоставляемую Google Академией, можно принимать во внимание при оценке публикационной активности ученого. К проблемам Академии Google относится недостаточный охват данных из-за отказа некоторых издателей передать ей на индексацию свои периодические издания, а также наличие псевдонаучных статей, в связи с чем научные работы в рамках выбранной тематики, вызывающие сомнения автора, были проверены в других научно-поисковых системах. Таким образом, было проанализировано 27 научных работ за 2020 год, посвященных проблеме смешанного обучения в России. Работы были проанализированы по следующим параметрам:

- уровень образования, в котором реализуется смешанное обучение,
- территориальный охват,
- трактовка понятия смешанного обучения,
- предмет, в рамках которой используется смешанное обучение.

В результате проведенного анализа были получены следующие данные. Несмотря на многочисленные исследования проблематики смешанного обучения к 2020 году у

исследователей так и не сложилось единое понимание содержания феномена смешанного обучения и трактовка данного термина. Исследователи рассматривает его как образовательной подход, технологию, систему, формат, форму обучения, что свидетельствует об отсутствии закреплённой дефиниции термина. [6, 8, 9, 10] Национальный стандарт Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», утвержденный приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. № 419-ст и введенный в действие 7 января 2008 г. (ГОСТ Р52653-2006) определяет «смешанное обучение» как сочетание сетевого обучения с очным или автономным обучением. [13, с. 3]

На основе проведенного анализа, можно заключить, что смешанное обучение превалирует в вузовской среде: из 27 источников – 22 описывают опыт реализации смешанного обучения в высшем образовании и 5 – в рамках общего среднего образования. Из 22 вузов, 5 находятся в Москве, 3 в Санкт-Петербурге, а остальные базируется в разных уголках нашей страны: Хабаровск, Курск, Череповец, Орел, Тула, Нижний Новгород и др. (табл. 1).

Таблица 1. Территориальный охват смешанного обучения

| | Уровень образования | Территориальный охват | Предмет |
|---|---|------------------------------|---|
| 1 | Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого | Санкт-Петербург | Безопасность жизнедеятельности, Информатика, Физическая культура, История, Концепции современного естествознания, Образовательный форсайт, Основы проектной деятельности, Философия, Экология, Бухгалтерский учет, Делопроизводство (Документационное обеспечение), Логистика, Маркетинг, Менеджмент, Производственный менеджмент, Статистика, Технология управления бизнесом, ч. 1 (Математические методы в экономике), Управление человеческими ресурсами, Финансовый менеджмент, Экономика предприятия. Часть 1., Экономика предприятия. Часть 2., Налогообложение юридических лиц, Экономика предприятия, Управленческий учет, Экономическая теория: Макроэкономика, Экономическая теория: Микроэкономика |
| 2 | Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого | Санкт-Петербург | |
| 3 | Тихоокеанский государственный университет | Хабаровск | - |
| 4 | Юго-Западный государственный университет | Курск | Иностранные языки |
| 5 | МГИМО | Москва | Иностранные языки |
| 6 | Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана | Москва | Иностранные языки |

| | | | |
|----|--|-------------------------------|------------------------|
| | | | |
| 7 | Череповецкий государственный университет | Череповец | Иностранные языки |
| 8 | Сибирский государственный университет геосистем и технологий | Новосибирск | Иностранные языки |
| 9 | Российский государственный профессионально-педагогический университет | Екатеринбург | Экономика |
| 10 | Институт стратегии развития образования РАО | Москва | Разные направления |
| 11 | Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева | Орел | Естественные науки |
| 12 | Пермский государственный национальный исследовательский университет | Пермь | Программирование |
| 13 | Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация | Москва | Дизайн |
| 14 | Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого | Тула | - |
| 15 | Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского | Нижний Новгород | Естественные науки |
| 16 | Воронежский государственный университет | Воронеж | Иностранные языки |
| 17 | Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова | Санкт-Петербург | |
| 18 | Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича | Владимир | - |
| 19 | Омский аграрно-технологический колледж» | Омск | Прикладная информатика |
| 20 | Томский базовый медицинский колледж | Томск | Медицина |
| 21 | Российский университет дружбы народов | Москва | Иностранные языки |
| 22 | Государственный социально-гуманитарный университет | Коломна | - |
| 23 | МБОУ «Экономический лицей» | Новосибирск | Иностранные языки |
| 24 | МБОУ «Аннинская СОШ №1» | пгт Анна, Воронежская область | - |

| | | | |
|----|----------------------------------|--------------------|-------------------|
| 25 | МБОУ СОШ № 20 | Москва, г.о. Химки | Иностранные языки |
| 26 | гимназия №1 им. В. Г. Белинского | Пенза | - |
| 27 | МБОУ – лицей № 18 | Орел | Биология |

Такой территориальный охват демонстрирует широкое распространение смешанного обучения не только в «столицах», где доступ к ресурсам как технологическим, так и методическим находится на высоком уровне, но и в регионах, что еще раз подтверждает популярность этой «высокотехнологичной, студенто-ориентированной, высокопродуктивной, удобной в организации и малозатратной формы обучения» [6, с. 76]. Из 27 работ 9 были посвящены интеграции смешанного обучения в процесс обучения иностранному языку, в остальных рассматривался опыт реализации смешанного обучения естественным наукам, экономики, программированию, дизайну, медицине и др. Бесспорно, знание иностранного языка в условиях глобализации современного общества является неотъемлемым атрибутом компетентного специалиста, способного использовать иностранный язык как инструмент профессиональной коммуникации. Одной из наиболее распространенных моделей смешанного обучения иностранному языку, представленных в изученных статьях, является гибкая модель смешанного обучения. Она предполагает использование онлайн курса в одной из популярных систем управления обучением в рамках поддерживающего дистанционного компонента в дополнение к традиционным аудиторным занятиям. Так, например, В.А. Наумец (МГИМО) предлагает использовать в рамках смешанного обучения электронный курс по аспекту «Домашнее чтение» по книге современного американского писателя Дж. Гришема «Skipping Christmas». Данный онлайн курс реализован на платформе онлайн обучения Moodle. Сотрудники кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Н.Э. Баумана И.Н. Маторина и Н.С. Нуриева также считают интеграцию образовательных онлайн платформ в традиционное обучение одной из наиболее эффективных моделей смешанного обучения. Кроме использования платформы Moodle в дистанционном компоненте ими были отмечены платформы для проведения онлайн занятий (Zoom, BigBlueButton, Discord, Google Classroom) и программное обеспечение Skype. [5, с. 38]. В первую очередь, смешанное обучение применяется в тех вузах, где существуют развитая цифровая образовательная среда, которая позволяют создавать учебные онлайн курсы, дистанционно выполнять учебные задания, регулировать и контролировать учебную деятельность студента, развивать у студента чувство ответственности за самостоятельное изучение материала и критическое мышление.

В рамках смешанного обучения возможно создание такой образовательной среды, в которой учащийся чувствует себя более комфортно, превращаясь в активного участника (субъекта) образовательного процесса, когда формируется привычка к самостоятельному обучению, самостоятельному планированию собственной образовательной траектории, поиску и обработке больших объемов информации с помощью современных технологий, непрерывному образованию. Преподаватели выступают в роли тьюторов, советников–консультантов, фасилитаторов учебного процесса, создающих условия для самостоятельного решения студентами учебных задач, к самостоятельному приобретению знаний. В этих условиях многократно умножаются возможности формирования личности выпускника языкового вуза как современного компетентного специалиста.

Список литературы:

1. Алексеева, Е.А. Смешанное обучение иностранному языку с переходом в онлайн-формат: стратегии гибридизации и образовательные технологии / Е.А. Алексеева, С.Ю. Бурякова // Научный журнал «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». 2020. - Вып. 4 (48). - С. 75-87.

2. Вербицкий, А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. №6. С.12 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-novoy-obrazovatelnoy-paradigmy-v-rossiyskom-obrazovanii> (дата обращения: 19.03.2021).
3. Жинести Жак. Потенциал международных связей в профессиональном развитии преподавателей: смешанное обучение для Европы и Азии / Жинести Жак, Импедово Мария Антониетта // Вопросы образования. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-mezhdunarodnyh-svyazey-v-professionalnom-razvitiipreodavateley-smeshannoe-obuchenie-dlya-evropy-i-azii> (дата обращения: 20.03.2021).
4. Краснов, С.В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С.В. Краснов, С.В. Калмыкова, С.А. Краснова // Проблемы современного образования. 2020. №1. С. 89-101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-v-epohu-tsifrovooy-transformatsii> (дата обращения: 20.03.2021).
5. Маторина, И.Н. Смешанное обучение как средство оптимизации образовательного процесса в вузе / И.Н. Маторина, Н.С. Нуриева // Актуальные проблемы современности: наука и общество. - 2020. - №. 3 (28). - С.36-39.
6. Наумец, В.А. Опыт создания онлайн-курса для развития языкового обучения в формате blended learning (смешанное обучение) в рамках программы цифровизации МГИМО // Европейский день языков в МГИМО. - 2020. - С. 74-78.
7. Новикова, Е.А. Смешанное обучение: перенос результата на практику // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики. - 2020. - С. 35-36.
8. Орлова, Ю.М. Инновационные технологии XXI века. Смешанное обучение // Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современное образование: традиции, опыт, инновации. - 2020. - С. 24-29.
9. Ромашкина, Т.В. «Смешанное» обучение программированию в вузе, дидактический аспект // Инновационная наука. – 2021. – №. 1. – С. 124-126.
10. Слюсарская, Т.В. Смешанное обучение как инновационный подход подготовки специалистов дефектологического профиля // Решение проблем учебно-методического обеспечения при реализации ФГОС ВО 3++. – 2020. – С. 339-340.
11. Фандей, В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. - 2011. - №4(12). - С. 115-125.
12. Фандей, В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2012.
13. Национальный стандарт Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и Определения», утвержден и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. N 419-ст. ГОСТ Р 52653-2006. – 7 с. URL: <http://www.ifap.ru/library/gost/526532006.pdf> (дата обращения 20.03.2021)
14. О проекте «Образование 2030» URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455> (дата обращения 20.03.2021)
15. Clark, D. Blended Learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Stein, Brighton BN1 1NH, 2003. – 44 p.
16. Graham C., Bonk C. J. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs // San Francisco: Pfeiffer. 2006. 624 p.
17. Learning Management Systems on Blended Learning Courses: An Experience-Based Observation // International Conference on Image Processing and Communications. Springer, Cham, 2017. P. 141-148.

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ИНТЕРАКЦИИ У СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ В СМЕШАННОМ
ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

М.В. Хван, e-mail: mkhvan1@gmail.com

преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,

Россия, г. Москва

**THE DEVELOPMENT OF WRITTEN INTERACTION SKILLS AMONG STUDENTS IN
TECHNICAL FACULTIES IN AVIATION UNIVERSITIES, USING BLENDED ENGLISH
LANGUAGE TRAINING.**

M.V. Hwang, e-mail: mkhvan1@gmail.com

Teacher

Lomonosov Moscow State University,

Russia, Moscow

***Аннотация.** В данной статье предпринята попытка осмысления современных социально-экономических и политических процессов и переосмысления требований к знаниям иностранного языка как языка профессионального общения в авиационной отрасли. Обосновывается необходимость развивать умения письменной интеракции на иностранном языке в профессиональной сфере общения у студентов технических факультетов авиационных вузов. Рассматривается актуальность и преимущества модели смешанного обучения с тьюторским сопровождением для развития умений письменной интеракции у студентов технических факультетов авиационных вузов.*

***Ключевые слова:** цифровизация, письменная интеракция, язык для специальных целей, смешанное обучение, обучение иностранному языку.*

***Abstract.** This article attempts to analyse the current socio-economic and political processes and rethink the modern requirements for mastering foreign language as a language of professional communication in the aviation industry. The article explains the need to develop written interaction skills in a foreign language for professional communication among students in technical faculties in aviation universities. The article considers the relevance and advantages of a blended learning model with tutor support as a means to develop written interaction skills.*

***Keywords:** digitalization, written interaction, language for specific purposes, blended learning, foreign language learning.*

Глобальные политические и социально-экономические процессы, происходящие в современном мире, требуют подготовки высокопрофессиональных специалистов, готовых адаптироваться к непрерывно происходящим изменениям в их профессиональной сфере. Знание иностранного языка в условиях глобализации современного общества является неотъемлемым атрибутом компетентного специалиста, способного использовать иностранный язык как инструмент профессиональной коммуникации. Данные процессы и тенденции современного общества, безусловно, требуют формирования новых образовательных моделей, адекватных новым социальным отношениям и условиям. Одной из таких моделей является система непрерывного лингвистического образования на основе интеграции ИКТ, а именно модель смешанного обучения, которая повышает автономность обучаемых при освоении учебного материала и обеспечивает постоянную активность обучающихся. [2, 3, 5] В связи с этим требуется переосмысление профессиональной деятельности педагога в цифровой среде, его активное участие в осуществлении тьюторского

сопровождения – дидактической поддержки личности в ее самообразовании, саморазвитии и самоопределении в условиях открытого образования. [6]

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (Федеральный государственный стандарт высшего образования по специальности 24.05.07 Самолето- и вертолетостроение, утвержден приказом Министерства образования и науки 12.09.2016) требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка и его ориентации на реализацию задач будущей профессиональной деятельности. [1] Стандарт требует от специалистов:

- умения изучать специальную литературу и другую научно-техническую информацию, достижения зарубежной науки в области авиационной техники и технологии производства,
- умения готовить информационные обзоры, рецензии, отзывы и заключения на техническую документацию,
- владения одним из иностранных языков как средством делового общения,
- умения создавать и редактировать тексты профессионального назначения [1].

Тем не менее, стоит отметить недостаточную степень разработанности методики формирования умений письменной интеракции при обучении английскому языку будущих технических специалистов авиационной отрасли, которое выделяется как одно из ключевых умений согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком или Common European Framework of Reference (CEFR). Интеракция - это взаимодействие, в котором участвуют две или более стороны, совместно конструирующие дискурс. Такое взаимодействие занимает центральное место в схеме использования иностранного языка согласно CEFR. [10] К умениям интеракции относятся: понимание собеседника, беседа, неформальная/формальная дискуссия, сотрудничество с целью решения совместных задач и обмен информацией, формальная/неформальная переписка. Очевидно, что умения взаимодействовать в профессиональной сфере имеет фундаментальное значение для решения многих производственных задач. Однако в предыдущей версии CEFR (2001) умения письменной интеракции не выделялись, считалось, что важна только устная интеракция на иностранном языке как цель изучения языка. Но на сегодняшний день становится очевидно, что именно письменная форма взаимодействия играет огромную роль при использовании иностранного языка в профессиональной сфере для решения производственных вопросов, что нашло отражение в последней редакции CEFR 2020. Следует отметить, что уровень владения профессиональным английским языком на сегодняшний день зачастую не позволяет выпускникам технических факультетов не только публиковать научные статьи в зарубежных журналах, но и создает трудности в реальных условиях иноязычного общения в том числе в профессиональной сфере. Обучение английскому языку в неязыковом вузе зачастую состоит из работы со специальным текстом на английском языке, а именно, чтением, пониманием прочитанного, переводом, ответами на вопросы, перифраз, пересказ и т.п. [8].

В настоящее время модель смешанного обучения является одной из наиболее перспективных и эффективных образовательных моделей, так как в первую очередь отвечает государственным требованиям цифровизации образования, во вторую - современной концепции открытого и доступного образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка методики развития умений письменной интеракции у студентов технических факультетов авиационных вузов с учетом методически обоснованного применения технологии тьюторского сопровождения в смешанном обучении иностранному (английскому) языку. Цель определяет следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования, а также использования дистанционных образовательных технологий и технологий тьюторского сопровождения в лингвистическом образовании;

- 2) проанализировать ФГОС по специальности 24.05.07 Самолето- и вертолетостроение на предмет необходимости развития коммуникативной компетенции на иностранном (английском) языке у студентов технических факультетов авиационных вузов;
- 3) провести анализ существующих РПД и учебной литературы по английскому языку для специальных целей (ESP), доступных для студентов технических факультетов авиационных вузов, с целью определить, уделяется ли внимание развитию умений письменной интеракции на иностранном (английском) языке будущих специалистов;
- 4) проанализировать и выявить основные характеристики развития умений письменной интеракции на иностранном (английском) языке у студентов технических факультетов авиационных вузов;
- 5) выявить дидактический диапазон технологий и инструментов тьютора, позволяющие развивать умения письменной интеракции на иностранном (английском) языке у студентов технических факультетов авиационных вузов;
- 6) диагностировать трудности, которые возникают у студентов в процессе смешанного обучения иностранному (английскому) языку профессионального общения, а именно при выполнении задач, требующих умений письменной интеракции; определить способы их преодоления с помощью тьюторских технологий;
- 7) выявить стратегии развития умений письменной интеракции у студентов технических факультетов авиационных вузов в рамках смешанного обучения английскому языку с тьюторским сопровождением;
- 8) разработать модель смешанного курса английского языка профессионального общения с тьюторским сопровождением для студентов 3-4 курсов технических факультетов авиационных вузов;
- 9) организовать, провести и описать опытное обучение.

В рамках данной работы под смешанным обучением подразумевается «комбинация элементов очного и дистанционного обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели» [7]. К преимуществам смешанного обучения можно отнести: гибкость модели обучения, возможность развивать у обучающихся самостоятельность и критическое мышление, увеличения объема усваиваемого учебного материала и возможность неограниченного доступа к нему, возможность более эффективно использовать аудиторное время за счет переноса большого объема тренировочных и подготовительных заданий на самостоятельное выполнение в дистанционном компоненте смешанной модели обучения и др. [7, 9]. Однако, чтобы выстроить собственный автономный и эффективный путь к овладению умениями письменной интеракции на иностранном языке студенту необходима помощь педагога-тьютора, владеющего специальными педагогическими технологиями сопровождения образования [4].

Заключение

Таким образом, предполагается, что применение смешанного обучения с технологией тьюторского сопровождения позволит оптимизировать формирование умений письменной интеракции на английском языке у студентов технических факультетов авиационных вузов. В рамках такой модели обучения появляется возможность создания образовательной среды, стимулирующей активность, автономность и осознанность обучающегося, что в значительной степени повышает эффективность учебного процесса и вероятность достижения поставленных целей.

Список литературы:

1. Федеральный государственный стандарт высшего образования по специальности 24.05.07 Самолето- и вертолетостроение, утвержден приказом Министерства образования и науки 12.09.2016, 9 с. URL: <https://fgos.ru>, (дата обращения: 22.03.2021).
2. Алексеева, Е.А. Смешанное обучение иностранному языку с переходом в онлайн-формат: стратегии гибридизации и образовательные технологии / Е.А. Алексеева, С.Ю. Бурякова // Научный журнал «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». - 2020. - Вып. 4 (48). - С. 75-87.
3. Краснов, С.В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С.В. Краснов, С.В. Калмыкова, С.А. Краснова // Проблемы современного образования. - 2020. - №1. - С.89-101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 20.03.2021).
4. Ковалева, Т. М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. Материалы Всероссийского науч.-метод. семинара. М.: АП КиППРО, 2009.
5. Маторина, И.Н. Смешанное обучение как средство оптимизации образовательного процесса в вузе / И.Н. Маторина, Н.С. Нуриева // Актуальные проблемы современности: наука и общество. - 2020. - №. 3 (28). - С. 36-39.
6. Назаренко, А.Л. Информатизация образования: синтез традиционного и электронного обучения (опыт создания новой модели лекционного курса) // Открытое образование, 2015. - №2. - С. 70-74.
7. Фандей, В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012.
8. Чуксина, О.В. Методические условия обучения профессиональной авиационной терминологической лексике / О.В. Чуксина, Г.С. Яновская // Электронный журнал «Труды МАИ» – М.: МАИ, 2014. – вып. №72
9. *Beagle L., Davies G.* A blended learning course for the aviation industry: A case study// London: British Council. 2013. P. 141-146.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learn-ing, Teaching, Assessment (CEFR), 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения 24.03.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.А. Храмченко, e-mail: hramchenkot@mail.ru

старший преподаватель

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск

USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Т.А. Khramchanka, e-mail: hramchenkot@mail.ru

Senior Lecturer

Belarusian State University, Belarus, Minsk

Аннотация. *Использование мультимедийных технологий в традиционном процессе обучения может повысить эффективность преподавания различных дисциплин, в том числе и в языковом обучении. Осознавая последствия цифровой трансформации в рамках образовательной системы, необходимо иметь определенный багаж ресурсов и организационных возможностей для реализации своего методического потенциала. В статье рассматриваются несколько цифровых сервисов, которые могут помочь преподавателю в разработке учебных материалов.*

Ключевые слова: *IT-технологии; цифровые ресурсы; инструменты; русский язык.*

Abstract. *The use of multimedia technologies in the traditional learning process can increase the effectiveness of teaching various disciplines, including language teaching. Recognizing consequences of digital transformation within the educational system, it is necessary to have a certain set of resources and organizational capabilities to realize the methodological potential. The article considers some digital services that can help the teacher develop training materials.*

Keywords: *IT technologies; digital resources; tools; Russian language.*

Современное образование немыслимо без поиска новых материалов и методов преподавания. Цифровые технологии уверенно проникают во все сферы жизни, в том числе и в образование. К сожалению, часто недооценивается важность цифрового пространства, позволяющего дополнять уроки русского языка таким контентом, как цифровые изображения, симуляции новостей, интерактивные аудиозаписи, видеоролики и прочее [3].

Между тем, мультимедийные технологии занимают важное место в современном образовании наряду с традиционными методами обучения, в частности, обучения иностранным языкам. Несомненно, у мультимедийных технологий есть целый ряд преимуществ перед традиционными методами обучения. Одним из наиболее важных является то, что мультимедийные технологии позволяют задействовать наибольшее количество каналов восприятия учащимися учебной информации [2].

Как следствие, на первый план выходит проектирование педагогических и организационных моделей цифровой трансформации образовательного процесса. Цифровые технологии должны применяться для наполнения образования новым содержанием, для применения новых форм и методов обучения, развивающих творческий потенциал и креативные способности учащегося. А современный преподаватель должен, разработав педагогические и организационные модели изучения конкретной дисциплины, уметь выбрать и использовать для их реализации адекватные информационные технологии и средства [1].

В данной статье будет рассмотрено несколько программных приложений, с помощью которых можно достигать самых разнообразных целей урока. Кроме того, здесь будет раскрыт методический потенциал для разноуровневой аудитории учащихся. Все рисунки выполнены

автором статьи с использованием разных цифровых ресурсов: рисунки 1-3 разработаны на платформе Canva, рисунки 4 и 5 представляют собой скриншоты видеофайлов, созданных в Sparkol VideoScribe и Movavi Video Editor, соответственно, рисунок 6 отражает авторский курс на платформе Moodle.

Начнем обзор с довольно популярной графической платформы. Canva – несложный и удобный сервис, с помощью которого можно создавать инфографику, плакаты и коллажи, обрабатывать фотографии и вставлять их в дизайны, разрабатывать оригинальные презентации, а также пользоваться рядом других функций. Этот сервис многофункциональный, с базовыми и расширенными возможностями, причем базовые ресурсы достаточно обширны. В полной версии дополнительно есть возможность совместно редактировать документы и дизайны друг друга.

В бесплатной версии можно выбрать требуемый фон, добавить графические объекты, вставить небольшие видео и написать текст. Достаточно много предлагается и готовых шаблонов, что может сэкономить время для подготовки задания. Главное преимущество программы – ее интуитивная понятность. Несложно понять, как генерируется QR-код, удобно работать с центрированием объектов, можно поэкспериментировать с цветом на основе предлагаемой таблицы сочетаемости. Оригинальную функцию редактора представляют разнообразные рамки, по форме которых можно обрезать картинки, причем не только предлагаемые в базе данных, но и загружаемые пользователем.

Однако, как и во многих ресурсах такого рода, бесплатная версия содержит ограниченное число предложений. Много времени может уйти на поиск необходимого изображения в Интернете, чтобы оно подходило не только по тематике поставленной задачи, но и по стилю, цвету и другим параметрам [3].

На рисунке 1 показан пример закрепления творительного падежа в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне. Как видно на картинке, отрабатываются существительные, наглядно классифицированные по грамматическим признакам. На основе таблицы сочетаемости подобрана цветовая гамма, в названии темы размещено изображение из интернет-источника с наложенной волнообразной рамкой. В дополнение, воспользовавшись QR -кодом, можно посмотреть видеорецепт приготовления блинчиков, что, безусловно, не только подогреет интерес обучаемых, но и закрепит изученную тему, разовьет навыки аудирования и позволит организовать несложную коммуникативную ситуацию.

ЕДА. ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ

Блинчики

• **С какой начинкой?**

| | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ↓ мужской род | ↑ женский род | ■ средний род | ⬡ множ. число |
| с творогом | с курагой | с яблоком | с орехами |
| с изюмом | с вишней | | |

• **Чем полить?**

| | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ↓ мужской род | ↑ женский род | ■ средний род | ⬡ множ. число |
| мёдом | сметаной | маслом | сиропами |
| джемом | сгущёнкой | | |

• **С чем подать?**

| | | | |
|---------------|----------------|---------------|---------------|
| ↓ мужской род | ↑ женский род | ■ средний род | ⬡ множ. число |
| с йогуртом | с ряженкой | с молоком | со сливками |
| с соусом | с простоквашей | | |

УРОВЕНЬ А1

Храмченко Т.А. (БГУ)

Рис. 1. Пример работы на платформе Canva для уровня А1

На более высоком уровне можно рассмотреть другой пример в рамках темы «Человек. Портрет. Характер». На рисунке 2 представлен образец по данной лексической теме, выполненный на платформе Canva.

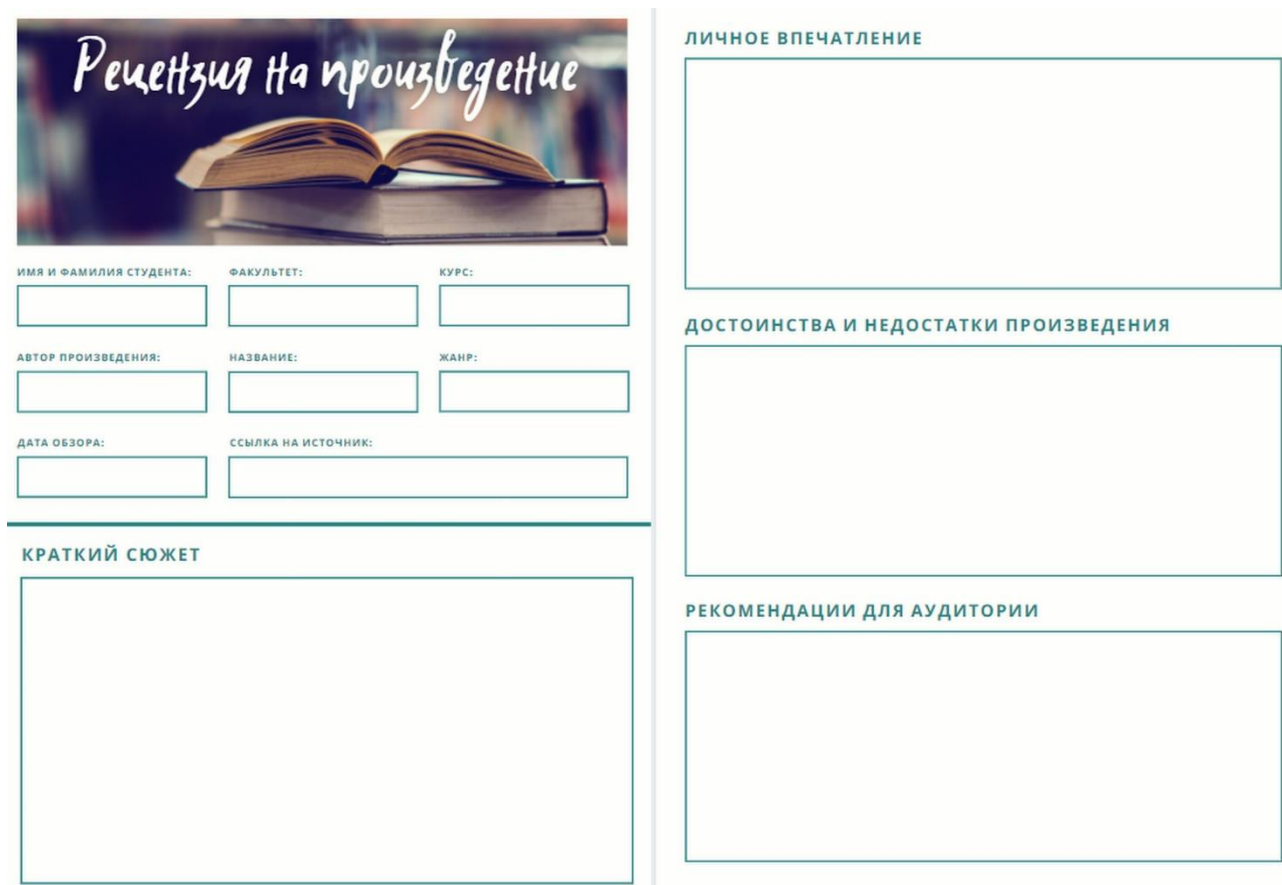


Рис. 2. Пример работы на платформе Canva для уровня В1 / В2

Методический потенциал предложенных заданий достаточно широк. Это и аудирование (можно не только посмотреть ссылку по QR-коду, но и сравнить исполнение произведения разными актерами), это и обсуждение каждого стихотворения (на что акцентировал внимание поэт? Как, на ваш взгляд, справился со своей задачей актер? Что для вас является самым главным?), это и собственное прочтение обсуждаемого произведения. Безусловно, не лишним будет и знакомство с биографией автора, время, в которое он писал, его условия. Задействуются все каналы восприятия учащихся, что делает работу на уроке более продуктивной, вызывая больший интерес и, как следствие, более активное участие и обсуждение. Естественным образом практикуется и письменный вид деятельности. Это может быть составление небольшого эссе, например, на одну из вынесенных в каждом стихотворении фраз.

К сожалению, письменный вид деятельности часто недооценивается студентами, между тем развивать его, на мой взгляд, крайне необходимо. Следующий пример поможет вызвать больший энтузиазм при выполнении такого рода заданий. На рисунке 3 представлен шаблон для написания краткой рецензии на художественное произведение, представленное в литературе или кинематографе.

Данный образец также выполнен на платформе Canva, на основе имеющегося в базе данных шаблона. Временные затраты преподавателя для изготовления подобных образцов минимальны. Студенты, в свою очередь, получают четкую схему, что необходимо отразить в рецензии. Такой образец компактен, нагляден и позволяет выразить личное мнение, предлагаемое потом для обсуждения в групповой работе. Благодаря такой схеме, иностранные студенты даже с самыми скромными навыками письменной речи выполняют эту работу с большим энтузиазмом. Безусловно, такой шаблон очень удобно использовать при обсуждении разного рода фильмов. И здесь мы рассмотрим следующие цифровые возможности для наших методических целей.



Рецензия на произведение

ИМЯ И ФАМИЛИЯ СТУДЕНТА: ФАКУЛЬТЕТ: КУРС:

АВТОР ПРОИЗВЕДЕНИЯ: НАЗВАНИЕ: ЖАНР:

ДАТА ОБЗОРА: ССЫЛКА НА ИСТОЧНИК:

ЛИЧНОЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

КРАТКИЙ СЮЖЕТ

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ АУДИТОРИИ

Рис. 3. Пример работы на платформе Canva для письменного оформления своего мнения

Фильмы обладают большим методическим потенциалом. Учебное видео можно создать самостоятельно с помощью таких программ, как Sparkol VideoScribe или Doodle, можно подготовить видеосюжет на основе существующего видео Movavi Video Editor, OpenShot или VideoPad, либо можно взять готовый полнометражный или короткометражный фильм. В этой статье мы остановимся двух вариантах: на создании учебного фильма с помощью программы Sparkol VideoScribe, а также на использовании видеоредактора Movavi Video Editor, с помощью которого можно сократить время создания учебного видео или непосредственно его длительность.

Видеоскрайбинг, или визуализация с помощью простых зарисовок, открывает новые возможности в организации учебного процесса. Такие видео, разработанные с учебными целями, лучше удерживают внимание студентов, чем привычное им объяснение. Видеоскрайбинг также способствует более качественному восприятию информации благодаря наглядности и анимационному движению в ролике [3].

Одной из самых популярных программ, которые позволяют создавать видео, является Sparkol VideoScribe. Программа Sparkol предоставляет готовую библиотеку образов, где можно выбрать необходимый рисунок, а также руку иллюстратора с кистью, фломастером, карандашом. В бесплатной версии Sparkol для поставленной учебной задачи может не хватать картинок, однако есть возможность загрузить в библиотеку требуемые картинки с компьютера или из интернета. Важный момент – необходимо найти (например, на ресурсах freerik или openclipart), либо создать самостоятельно векторные изображения в формате svg. Растровые изображения (jpeg.) тоже можно использовать, но они отрисовываться не будут.

Процесс создания визуализации достаточно трудоемок и потребует времени, однако результат того стоит. Готовый видеофайл можно просмотреть целиком и, при необходимости, внести в него изменения. Сохраненным видео можно поделиться в соцсетях, сохранить в облаке или записать себе на компьютер. На рисунке 4 показан скриншот видео в

процессе отрисовки изображения.



Рис. 4. Возможности видеоскрайбинга в программе Sparkol

Видеоролик в этом редакторе был создан с целью отработать предложный падеж в процессе изучения истории одной семьи. У мальчика пропал кот, и вся семья отправляется на его поиски. В процессе просмотра видео постоянно звучит вопрос – *где кот?* – и в необходимое время на экране появляются картинки со значениями предлогов места. Как правило, сторителлинг хорошо воспринимается в любой аудитории, если сюжет логичен и содержит интригующую нить. На начальных уровнях изучения иностранного языка работа в таком формате получается особенно продуктивной.

Видеоредактор Sparkol VideoScribe удобен и нагляден, с его помощью можно создавать учебный материал для любого уровня, однако он требует достаточно много времени на подготовку даже небольшого видеосюжета. Временные затраты, отсутствие русского языка в интерфейсе, а также платная подписка на программу ограничивают ее широкое использование в среде преподавателей.

Перейдем к рассмотрению второго варианта, в котором предполагается сделать видео на основе уже имеющегося материала. Здесь мы воспользуемся достаточно популярным среди начинающих пользователей видеоредактором Movavi. При имеющихся навыках работы с программой, сделать необходимый видеосюжет не представляет особых проблем.

Среда программы Movavi Video Editor позволяет загружать из сети изображения, фотографии, видеофайлы и аудиоэффекты и сохранять их в проекте. Простым перетаскиванием в окно программы необходимых файлов можно за несколько минут создать слайд-шоу из фотографий с музыкальным сопровождением или видеоролик, составленный из разных видеонарезок. Для создания видео с использованием различных эффектов в запасе программы уже имеется некоторое количество звуков, видеофрагментов, заставок. Но в некоторых случаях этих встроенных элементов недостаточно для раскрытия всего потенциала видеоредактирования. Поэтому Movavi Video Editor обладает значительным набором фильтров для самых разнообразных целей. Среди возможностей редактора – обрезка, поворот, кадрирование, цветокоррекция, добавление фильтров и эффектов, переходов и озвучки. Кроме того, в проекты Movavi Video Editor можно добавлять титры, используемые для видео, с возможностью выбора в базе данных или загрузки из сети необходимого тематического эффекта. При необходимости можно также добавить различные фигуры, стрелки, рамки, фразы и многое другое.

Как было отмечено выше, все эти видеопрограммы интуитивно понятны, наглядны и удобны; из недостатков можно отметить их платное использование (пробный период бесплатного использования – 7 дней).

Рассмотрим на примере использование программы Movavi в учебных целях. В открытом доступе интернета выбираем необходимый материал, например культурологического характера (см. рисунок 5). Официальный видеосюжет о музее «Гранд Макет Россия» [4] можно использовать, например, в теме Путешествия. В зависимости от уровня владения языком, предлагается работать с видео или с текстовым материалом. Предварительно формируем необходимые временные нарезки по лексическому признаку. С помощью программы редактирования видео сокращаем фильм до требуемого нам объема (в нашем случае 10-12 минут). Делаем полный транскрипт получившегося видеоролика.



Рис. 5. Скриншоты видеоролика о музее «Гранд Макет Россия»

Каждый фрагмент видеофильма (или, в случае работы с текстом, каждый абзац) должен содержать в себе разные типы вопросов. Для наглядности, как работать с таким материалом, все вопросы были собраны по трем группам.

Итак, вопросы могут быть *по уточнению содержания*:

- ✓ Какие 3 основные вопроса были у автора проекта?
- ✓ Каков был ответ на эти вопросы?
- ✓ Кем планировала быть художник этого музея?
- ✓ Что больше всего в этом макете интересует технаря?
- ✓ О какой мечте рассказал он?
- ✓ О какой трудности в работе над макетом говорит художник?
- ✓ Какое время в истории хотел отобразить автор проекта?
- ✓ В каком жанре снимается фильм на макет «Гранд макет Россия»? Какие детали

говорят об этом?

- ✓ О какой поговорке говорит автор в заключительном интервью?
- ✓ Подберите эквивалент на своем языке. Объясните на русском.

При поисковом чтении можно выяснить *прецизионную информацию* следующего рода:

- ✓ Сколько времени занимает посадка цветов на макете?
- ✓ Сколько подсолнухов надо посадить?
- ✓ Когда она пришла работать в этот музей?
- ✓ Назовите точный масштаб данного проекта.
- ✓ Сколько времени уходило на то, чтобы построить этот макет?
- ✓ Сколько времени у художника проекта ушло на создание зимы?

- ✓ Сколько времени делятся сутки в жизни России на макете?
- ✓ Сколько маленьких жителей насчитывает Россия в этом макете?
- ✓ Какие города связывает между собой железная дорога в этом проекте?
- ✓ С какой скоростью организовано движение на макете?

Кроме того, можно также поработать над *лексико-грамматическими заданиями*:

- ✓ Объясните выражения: «аппетит приходит во время еды», «потерять голову», «ходить как зомби», «посещает мысль», «не в своей тарелке», «сбиться со счета», «варварское отношение»;
- ✓ Найдите в тексте существительное, которое описывает одним словом горы, холмы, рельеф;
- ✓ Найдите в тексте наречие со значением «в любом направлении, не соблюдая порядок»;
- ✓ Найдите в тексте прилагательное, которое означает «трудно сделать, справиться с препятствиями, достичь какой-то цели»;
- ✓ Объясните значение приставки в глаголах «расставить», «распределить»;
- ✓ Замените синонимом наречие «плавно»;
- ✓ Подберите антоним к глаголу «темнеет».

Напоследок хотелось бы поделиться еще одним очень полезным инструментом под названием Screencast-O-Matic. С помощью этого сервиса можно записать видео с экрана, параллельно комментируя голосом и отмечая курсором все, что необходимо пояснить студентам. Область применения обширна – от разъяснения непонятных моментов в заданиях до разного рода инструкций.

Вкратце о самой программе. Screencast-O-Matic загружается прямо с браузера, регистрация на сайте не обязательна. При первом использовании программы необходимо установить плагин (*Lunch Recorder*) для запуска скринкаста и затем запустить его загрузку на своем компьютере. Кроме записи экрана, можно также воспользоваться записью с веб-камеры или сделать запись экрана и изображения с веб-камеры одновременно. Очень удобно то, что в программе есть возможность ограничения области записи с помощью специальной рамки. В процессе создания скринкаста можно останавливать видео, менять местоположение рамки на экране, переходить из одного редактора в другой, а также, в случае необходимости, делать перезапись голоса. Видеозапись редактируется только до момента ее сохранения.

В бесплатной версии продолжительность видео составляет не более 15 минут, что для наших целей вполне достаточно. Однако стоит иметь в виду, что качество видеоизображения в ограниченной версии будет довольно невысоким, а также сохранится водяной знак с названием сервиса. Эти проблемы решаются при переходе на платную версию. Записанный с помощью Screencast-O-Matic файл можно сохранить на компьютер или разместить на YouTube.

Ниже приведены примеры заданий, которые могут быть использованы для скринкаста как в работе преподавателя, так и в задании студентов [3].

Применение в работе преподавателя:

- ✓ запись инструкций по работе с программами и сервисами;
- ✓ запись с объяснением учебной темы;
- ✓ создание видео с инструкциями по решению заданий;
- ✓ запись упражнений для домашнего задания;
- ✓ запись аудирования параллельно с текстом.

Применение в работе студента:

- ✓ поэтапная запись разработанного проекта;
- ✓ запись инструкции по выполнению творческого задания;
- ✓ создание видео для «перевернутого класса»;
- ✓ уточнение вопросов, где требуется наглядное изображение непонятных для студента моментов.

Как показывает опыт, подобная видеоинструкция требует минимальных временных

затрат и вполне эффективно решает все задачи. На рисунке 6 представлен скриншот видеоинструкции для студента, которому предстоит ознакомиться с курсом по предложно-падежной системе русского языка в системе Moodle [<https://edufir.bsu.by/course/view.php?id=432>]. Благодаря скроллингу всего курса, студент может видеть ряд тестов для каждого падежа, отрывки из текстов, примеры закрепляющих упражнений. Кроме того, преподаватель поясняет все необходимые моменты, которые при необходимости можно прослушать неоднократно. Так экономятся временные усилия преподавателя и укрепляется ответственность и самостоятельность в работе студента.

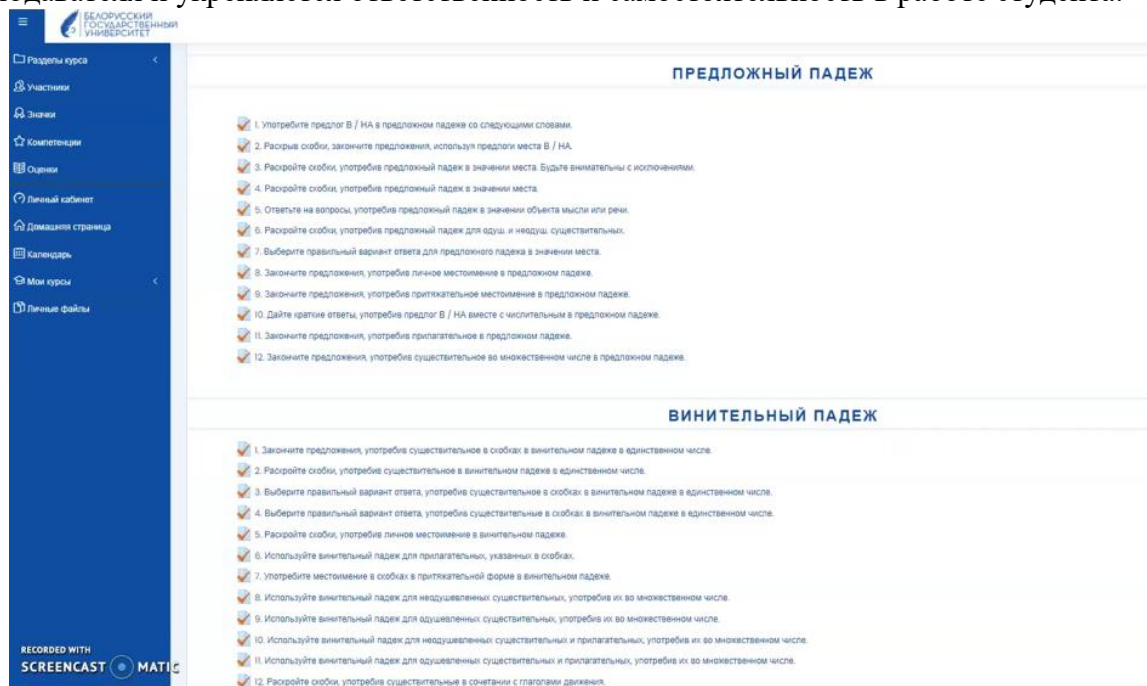


Рис. 6. Скриншот видеоинструкции с помощью программы Screencast-O-Matic

В заключение можно отметить, что современные методы преподавания требуют от педагога постоянного освоения цифровых технологий, которые, в свою очередь, способствуют улучшению условий обучения, но не решают все проблемы в образовании. Стиль преподавания не зависит от использования технологий, он определяется непосредственно преподавателем. В то же время цифровые технологии оказывают влияние на работу преподавателя и его взаимодействие со студентами, позволяя сделать процесс обучения более эффективным, гибким и качественным.

Список литературы:

1. Воротницкий, Ю.И. Опыт организации онлайн-обучения лекционного потока студентов на образовательном портале БГУ. URL: <http://didact.bsu.by/item/b06d401d-50f2-4508-8f14-10558a295f94> (дата обращения: 18.10.2020).
2. Котрикадзе, Е.В. О преимуществах использования мультимедийных технологий при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Т. 5, № 5 <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN517.pdf> (доступ свободный).
3. Храменко, Т.А. Современные подходы с использованием IT-технологий в обучении иностранных учащихся русскому языку // Лингводидактика: материалы VII Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 23 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2020. – 139 с. – С. 131-139. УДК 811.161.1'243(072-054.6) (082) ББК 81.411.2-99я43. Л59.
4. www.youtube.ru. URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=h9PIP0b00I0I> (Дата обращения: 21.03.2021)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.В. Чижикова, e-mail: chizhikovanatalya@yandex.ru

канд. техн. наук, старший преподаватель

Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П.А.

Соловьева, Россия, г. Рыбинск

DISTANT LEARNING IN HIGHER EDUCATION EFL TEACHING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

N.V. Chizhikova, e-mail: chizhikovanatalya@yandex.ru

Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer

Rybinsk State Aviation Technical University named after P.A. Solovyov

***Аннотация.** В статье рассмотрены преимущества и недостатки обучения иностранному языку в вузе, реализуемого с помощью дистанционных технологий. Проанализированы проблемы, возникающие при онлайн-обучении, а также предложены пути их решения. Рассмотрен вопрос повышения эффективности реализации обучения иностранному языку в дистанционном формате. Представлены перспективы дистанционно обучения.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, обучение иностранному языку, высшая школа, онлайн обучение*

***Abstract.** The paper examines advantages and disadvantages of distant learning in Higher Education EFL teaching along with the problems arising in teaching online. The article deals with enhance of distant learning effectiveness in EFL Distant Learning and opportunities of teaching online.*

***Keywords:** distant learning, EFL Teaching, Higher Education, online teaching*

2020 год превратил практически каждого преподавателя в «цифрового учителя» и добавил с вписок профессиональных компетенций преподавателей всего мира еще одну - умение работать онлайн, т.е. проводить занятия в дистанционном формате. Большинство коллег смогли успешно адаптироваться к такому новому формату. И сейчас, когда большинство учебных заведений вернулись к традиционной форме обучения офлайн, возникает ряд вопросов относительно того, какие перспективы имеет онлайн обучение в будущем, а также как улучшить эффективность его реализации, извлекая опыт из ошибок прошлого.

Рассматривая эффективность и качество образовательного процесса по определенным критериям, отталкиваясь от личного опыта автора, можно выделить следующие преимущества и недостатки реализации учебной дисциплины «Иностранный язык» с применением дистанционных технологий (табл. 1):

Таблица 1. Преимущества и недостатки реализации учебной дисциплины «Иностранный язык» с применением дистанционных технологий

| Критерии качества | Преимущества | Недостатки |
|---|---|--|
| Методический компонент - качество содержания образовательных программ | - возможность обращения к аутентичным вэб-источникам; - выход за рамки аудиторных занятий за счет использования мультимедийного контента; - создание единой базы, позволяющей | сложность обращения к методической базе при отсутствии устойчивого Интернет-соединения |

| | | |
|---|--|--|
| | преподавателю систематизировать, методически организовать и хранить учебный материал на одной платформе при наличии электронной информационной образовательной среды (ЭИОС). | |
| Организационный компонент - качество реализации образовательных программ | <ul style="list-style-type: none"> - возможность проведения занятия по иностранному языку вне зависимости от геолокации преподавателя и студента; - круглосуточный доступ к ЭИОС из любой точки мира; - непрерывный процесс коммуникации в виде видеотрансляций занятия, онлайн-чатов и дискуссий, формирующий включенность каждого студента в образовательный процесс - высокая степень интерактивности, позволяющей создать «эффект присутствия» на занятии; - возможность записи видеотрансляций занятия и повторного к ним обращения - обратная связь с преподавателем, повышающая эффективность образовательного процесса; - сокращение времени на контроль успеваемости студентов за счет использования онлайн-тестов; - хранение результатов обучения и возможность обращения к ним как преподавателя, так и студента в любое время; - возможность широкого охвата учебной аудитории вне зависимости от количества слушателей при определенных формах проведения занятия | <ul style="list-style-type: none"> - невозможность реализации ряда дисциплин в онлайн-формате в виду их особенностей; - необходимость устойчивого интернет-соединения и технических средств для подключения к онлайн-занятию в режиме реального времени, а также для обращения к ЭИОС; - при отсутствии онлайн- занятий в режиме реального времени, а также обратной связи теряется возможность взаимодействия между преподавателем и студентом, приводящее к непониманию и неусвоению студентом материала, при этом письменных рекомендаций к изучению материала и выполнению задания недостаточно; - в ряде случаев использование онлайн-тестов не позволяет адекватно оценить усвоение студентом материала; - невозможность идентификации студента при сдаче письменных контрольных работ; - лимитированность учебной аудитории при практическом занятии в формате онлайн в режиме реального времени, поскольку с увеличением числа активных участников теряется устойчивое Интернет-соединение |
| Профессиональный компонент - профессиональная компетентность преподавателя | <ul style="list-style-type: none"> - использование новейших компьютерных технологий формирует цифровую грамотность; - возможность обучения у высококвалифицированных преподавателей без привязки к какой-либо определенной геолокации | <ul style="list-style-type: none"> - в отсутствие цифровой грамотности как у преподавателя, так и студента, проведение занятий с использованием дистанционных технологий становится неэффективным, а иногда и невозможным |
| Личностный компонент - уровень учебных достижений студентов и их мотивация к обучению | <ul style="list-style-type: none"> - непрерывный процесс коммуникации в виде чатов и онлайн-дискуссий, групповых работ, совместных проектов, формирующий навык работы в команде; - повышение мотивации студентов за счет использования привычной для них электронной среды; | <ul style="list-style-type: none"> - при отсутствии самодисциплины и самоорганизации студента реализация дисциплины в дистанционном формате становится невозможной |

| | | |
|---|--|--|
| | -формирование учебной автономии студентов; - повышение творческого потенциала студентов | |
| Психологический компонент психологический комфорт образовательного процесса | -индивидуализация обучения, позволяющая студентам с разными стилями обучения освоить курс | -отсутствие постоянного живого взаимодействия как в группе, так и с преподавателем приводит к социальной разобщенности, психологической напряженности и социофобии |

Как видно из таблицы, у дистанционного обучения есть свои положительные и отрицательные стороны.

Согласно анализу проблем, с которыми столкнулись преподаватели и студенты в ходе локдауна 2020 и периода вынужденного дистанционно обучения можно выделить следующие:

1. Отсутствие реального социального взаимодействия между студентами и преподавателями. Согласно исследованию, проведенному на базе кафедры иностранных языков в МГИМО, почти 93 % студентов отметили, что уровень взаимодействия резко уменьшился. [1] Онлайн-встреч было недостаточно для общения.

2. Отсутствие реальной обратной связи и релевантной оценки успеваемости, вызванные, в частности, невозможностью идентификации личности студентов. Почти 87 % студентов считают, что контроль был меньше, чем на обычном офлайн-занятии [1]. Снижение и отсутствие контроля приводит к понижению мотивации студентов к выполнению заданий.

3. Технические проблемы (нестабильный сигнал Интернет-соединения, проблемы с оборудованием, программным обеспечением, микрофоном, динамиками и т.д.).

4. Увеличение времени, отводимого на подготовку преподавателя к онлайн-занятию. Работа, затрачиваемая на подбор цифровых ресурсов, особенно если она делается впервые в отсутствие материалов, размещенных в единой электронной среде, занимает больше времени.

5. Низкая цифровая грамотность, как преподавателей, так и студентов.

6. Низкая мотивация работы в онлайн.

7. Отвлекающие факторы.

В то же время, с массовым «переходом на дистанционку» появилось множество опций, ресурсов и возможностей онлайн, в частности, это касается и сферы обучения. Студенты и преподаватели могут взаимодействовать друг с другом из любой точки планеты, при этом, для того, чтобы получить образование, поучаствовать в мастер-классе ведущего эксперта, посетить конференции не нужно паковать чемодан, покупать билет и ехать в аэропорт. Поэтому, несмотря на то, что большинство учебных заведений вернулись к обычному формату, дистанционное образование будет по-прежнему востребовано и перспективно в ближайшие годы.

Сегодня многие исследователи сходятся на том, что будущее образования за смешанными формами обучения (Blended Learning), сочетающими в себе элементы занятий face-to-face с WEB-обучением. Ниже представлена таблица, в которой указаны преимущества подобной формы обучения при взаимодействии обоих элементов – личности преподавателя и использования технологий (табл. 2). Процентное соотношение онлайн и офлайн работы остается на усмотрение преподавателя, однако, при выборе формы работы преподаватель должен придерживаться принципа максимизации качества результатов обучения. Рекомендованное соотношение – 70 % аудиторных занятий -30 % онлайн. В том случае, если значительная часть курса реализуется с помощью дистанционных технологий в процентном соотношении более чем 50 %-50 % с уклоном в сторону онлайн, такое обучение называется гибридным (Hybrid Learning).

Таблица 2. Преимущества смешанной формы обучения (Blended Learning)

| Смешанное обучение (Blended Learning) | |
|---|---|
| Преподаватель | Технологии |
| Мотивация Персонализация Обратная связь Беглость речи и навыки восприятия речи на слух Актуальность Дисциплина | Мобильность Структура Отслеживание и контроль Самообразование Снижение затрат на обучение Доступ из любой точки мира |

В связи с этим актуальным является вопрос повышения эффективности методики преподавания в дистанционном формате учитывая опыт, извлеченный из ошибок прошлого.

Методика преподавания иностранного языка онлайн отличается от преподавания той же дисциплины офлайн. Преподаватель не может просто взять электронный формат учебника и работать по нему, этого недостаточно. В целях повышения эффективности преподавания дисциплины «Иностранный язык» в дистанционном режиме необходима адаптация методики ее преподавания под такой формат. Ниже перечислены элементы преподавательской деятельности, способствующие этому.

1. Адаптация учебной программы и материалов учебного курса под дистанционный формат. Преподавателю необходимо разработать программу учебной дисциплины/курса и разместить ее в электронной среде. В учебную программу в цифровой среде необходимо включить применяемые ресурсы и учебные материалы в цифровом формате, доступные онлайн. Стоит отметить, что это довольно трудоемкий процесс, однако это делается один раз на весь курс, и, в последующем, публикация электронного курса сэкономит время при обучении других студентов. Кроме того, осведомленность студентов с программой курса повышает их учебную автономию и мотивацию.

2. Адаптация системы оценивания успеваемости и форм контроля.

Для того чтобы следить за эффективностью усвоения программы курса и поддержанием мотивации к учебе преподавателю необходимо выбрать адекватные инструменты оценивания.

В режиме онлайн невозможно выполнение заданий в привычном бумажном варианте, поэтому преподавателю необходимо разработать и разместить в цифровой среде онлайн-тесты, которые могут оценить степень понимания студентом материала. Тесты должны быть адекватны и тщательно проработаны; загруженные для автоматической проверки ответы должны быть корректны, поскольку ряд студентов заявил о том, что были выявлены сбои при автоматической проверке – система выдавала правильный вариант за некорректный.

Поскольку при дистанционном взаимодействии сложно установить авторство, то лучше не ставить конкретную оценку, а указать на ошибки и дать студенту возможность скорректировать их самостоятельно. В этом случае преподаватели могут прибегать к инструментам формирующего оценивания, позволяющие создать финальные комментарии в виде сносок и цитат. Такая развернутая обратная связь позволяет скомпенсировать недостаток очного взаимодействия. Можно также прибегнуть к инструментам проверки на плагиат, позволяющим определять был ли материал скопирован из сети.

При проверке работ сложно идентифицировать личность идентифицировать студента, не находящегося в классе, а потому и авторство работы, потому преподавателю необходимо создать доверительную среду и формировать учебную автономию.

3. Работа над повышением мотивации студентов, занимающихся онлайн. Преподавателю необходимо работать над механизмами вовлечения студентов в момент урока.

Говоря о мотивации, стоит отметить, что, согласно исследованиям, среди студентов-интровертов дистанционная форма работы была воспринята безболезненно, а в ряде случаев, и с большим энтузиазмом. Социальная дистанция, отсутствие реальных людей рядом, выключение собственного видеорежима при проведении онлайн-занятия, домашняя обстановка – все это помогало лучше сконцентрироваться на предмете студентам-интровертам с высоким уровнем учебной автономии (согласно [1], 15 % студентов заявили о том, что при дистанционном формате занятий концентрация была выше). Но это, скорее, исключение из правил, поскольку большинство студентов теряли концентрацию - согласно того же исследования [1], 74 % студентов отметили снижение концентрации, и, как следствие, мотивации, поскольку ответственность за обучение легла на их собственные плечи.

Для вовлечения студентов преподаватель может прибегать в обсуждению острых, актуальных для студентов вопросов на иностранном языке на основе заданного кейса, ситуации или постановки стимулирующих вопросов. Виртуальные платформы для организации видеоконференций позволяют реализовать этот тип активностей как в группах, так и микрогруппах.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности стратегий обучения студентов – одним нравятся дискуссионные занятия в группе по выбранной теме или кейсу, другим-диалоги в формате «студент-студент» в стиле role-plays , третьим-формат моно-доклада, четвертым-игровые формы работы, пятым-активности, базирующиеся на просмотре видео (при этом, по мнению экспертов, длина видеоролика не должна превышать 3 минут, в обратном случае утрачивается интерес и появляется утомляемость), и.т.д.

Для обеспечения динамичности и интерактивности занятия можно использовать цифровые инструменты, приложения и ресурсы. В распоряжении преподавателя сегодня есть большое множество подобных инструментов, к примеру, такие приложения, как Nearpod, Padlet, Storyboard, Quizlet итд.

Опыт показал, что студенты теряют мотивацию, если не чувствуют поддержки со стороны преподавателя, поэтому в дистанционном режиме особенно необходимо организовать каналы взаимодействия между участниками учебного процесса как в цифровой электронной среде, так и в формате видеоконференций в четко установленное время. На усмотрение преподавателя так же возможен обмен телефонами и контактами в соцсетях и мессенджерах, однако, как показала практика, преподаватели не приветствуют это, поскольку так нарушается граница между рабочим и личным временем.

4. Работа над повышением цифровой грамотности обеих сторон учебного процесса. Как было отмечено ранее, реализация дистанционно обучения невозможна без умения пользоваться техническими инструментами и обладания навыками работы в сети Интернет.

Выводы

На сегодняшний день сложно сказать, заменят ли дистанционные формы обучения традиционный формат или нет. Как было сказано в статье, у такого формата есть как достоинства, так и недостатки. Некоторые специалисты считают, что к онлайн-обучению можно прибегать только в случае невозможности проведения занятий в очном формате при возникновении чрезвычайных ситуаций. Другие специалисты полагают, что у дистанционного обучения есть большие перспективы. Сегодня многие исследователи сходятся на том, что будущее образования за гибридными формами, сочетающими в себе элементы очных занятий с работой онлайн. Нужно помнить, что технологии и интернет-это всего лишь инструмент, и, при наличии педагогического мастерства и адаптации методики преподавания под дистанционный формат качество преподавания дисциплины «Иностранный язык» может быть не только не хуже, а иногда и лучше. Поэтому одной из

актуальных задач современного преподавателя иностранного языка является повышение эффективности методики его преподавания, реализуемого в дистанционном формате.

Список литературы:

1. Challenges and opportunities in higher Ed EFL Teaching. Онлайн-конференция Skyeng Education System for University на английском языке. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iRAu4soNA1Y> (дата обращения: 14.03.2021).
2. Workshop: Content + Methodology: Still King in Online Education. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9EAeG4Jg0KY> (дата обращения: 14.03.2021).
3. Panel discussion "Online learning: lessons from 2020 and teaching in 2021" URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJV6ikeh28>(дата обращения: 14.03.2021).
4. Чижикова, Н.В. Из опыта использования электронной информационной образовательной среды в практике преподавания иностранных языков. // Материалы научно-методического семинара «Особенности современного учебно-методического комплекса по дисциплине «Иностранный язык» в техническом вузе». - ЯВВУ ПВО. – Ярославль, 2020. – С. 8.
5. Чижикова, Н.В. Из опыта использования дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку. // Сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации».- СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2020.- С. 6.

СЕКЦИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

ФАКТОР ЯЗЫКА В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И В ПОЛИТИЧЕСКОМ РЕЖИМЕ

С.И. Бойко, e-mail: bsi1952@yandex.ru

канд. полит. наук, доцент

Российский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Москва

THE LANGUAGE FACTOR IN POLITICAL CULTURE AND IN POLITICAL REGIME

S. I. Boyko, e-mail: bsi1952@yandex.ru

Candidate of Political Science, Associate Professor

Russian State University for the Humanities, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассмотрено влияние и взаимозависимость языка и политической культуры. Проанализированы методы формирования единых национальных политических культур в современных государствах. Показано, как на постсоветском пространстве язык выступил фактором формирования новых идентификационных ценностей и политической культуры через форсированный отказ от использования русского языка. Современные политические реалии демонстрируют, что эталонного политического демократического режима не существует, всегда имеют место национальные «прилагательные» составляющие, обусловленные отличиями в национальных политических культурах.

Ключевые слова: язык, политическая культура, национальный политический режим.

Abstract. Abstract: The article examines the influence and interdependence of language and political culture. The methods of forming unified national political cultures in modern states are analyzed. It is shown how in the post-Soviet space language has become a factor in the formation of new identification values and political culture through the forced rejection of the use of the Russian language. Modern political realities demonstrate that there is no standard political democratic regime, there are always national "adjectives" components due to differences in national political cultures.

Keywords: language, political culture, national political regime.

Политология структурно подразделяется на процессы политического анализа (изучения происходящего в сфере политики), политического прогноза (что будет или может быть), политического консалтинга (консультирования или советов, что предпочтительнее предпринять для решения проблемы) и политических коммуникаций (взаимодействия всех вовлеченных и заинтересованных). Политические коммуникации пронизывают и обеспечивают все структурные составляющие политических процессов. В коммуникациях сердцевиной является язык взаимодействия во всех современных видах, от звуковых, вербальных артикуляций до цифровых, электронных, способов обмена информацией.

Немецкий философ-просветитель XVIII в. И.Г. Гердер писал: «Все человеческое, что когда-либо делали на земле люди, все их мысли, желания, все будущие их мысли и дела – все зависит от слабого дыхания уст, от сотрясаемого потока воздуха, – если бы божественное дыхание не коснулось нас, если бы, словно волшебный звук, не застряло оно на наших губах, мы до сих пор, как дикие звери, бродили бы в лесах. Вся история человечества, все накопленные сокровища традиции и культуры – не что иное, как следствие разгаданной божественной загадки» [1, с. 235].

Политический язык – система всех средств и сигналов, с помощью которых органы государственной власти и управления всех уровней обмениваются информацией, выстраивают взаимоотношения с гражданами.

Политическая культура – это составная часть общей культуры социума и личности, развивающаяся и проявляющаяся в политике, в процессах государственного управления и политического менеджмента. Одновременно – это исторически сложившаяся ценностная система политических традиций и норм поведения, навыков, этики, правил массового поведения в отношении государственной власти, всего того, что обеспечивает устойчивое функционирование общества и государства.

Выдающийся российский мыслитель политолог проф. Ирхин Ю.В. в фундаментальном труде «Политическая культура» в определении универсальных компонентов культуры на первое место поставил «язык и другие знаки, значения и коды как символику, выражение смысла действий и средства коммуникации» [3, с. 15], обосновал фактор национальной культуры в суверенном развитии государства: «В современной России остро стоит вопрос об общенациональной идее – интегральной политико-культурной ценности, необходимой для сплочения общества на путях подлинно демократических преобразований, подъема производства, создания могучей, демократической, гуманистической, просвещенной державы» [3, с. 247]. Иначе говоря, проблема заключается в современных ценностях, политической самоидентификации, формулировании целей существования государства.

На постсоветском пространстве язык выступил фактором формирования новых идентификационных ценностей и политической культуры через форсированный отказ от использования русского языка. Вопиющим фактом является положение русскоязычных «неграждан» в государствах бывшей советской Прибалтики, политически дискриминируемых по языковому признаку при политике двойных стандартов Европейского Союза. Переход на латинский алфавит в Молдове, Казахстане, Узбекистане. Запрет на применение русского языка привел к выходу из состава украинского государства Крыма и Севастополя, фактически стал причиной гражданской войны на востоке Украины.

Политики и политологи в США с гордостью говорят, что в их стране, стране эмигрантов, национальное единство гарантируется системой «плавильного котла», в результате функционирования которого получается единая американская многоэтническая нация. Автору в одной из командировок в далеком уже 1996 г. удалось узнать, на чем базируется американский плавильный котел. В Нью-Йорке на одной из центральных улиц Манхэттена в кафе быстрого питания Макдональдс, увидев за стойкой девушку-продавщицу явно мексиканского типа, автор попытался сделать заказ на испанском языке. Девушка удивленно посмотрела и на английском ответила, что не понимает. После повторной просьбы на испанском – девушка молча ушла. Через минуту появилась другая, того же этнического типа, которая шепотом, едва шевеля губами, сказала, что персоналу запрещается общаться на других языках, кроме английского. Спустя годы, в университете, при преподавании политологии, этот случай вспомнился уже как фактор языка при формировании североамериканской социальной, и как следствие, единой политической культуры. Можно ли представить императивный запрет на использование иного языка, кроме русского, в любом регионе России, когда и продавец, и покупатель – представители одного нерусского этноса, вопрос не только риторический, но и неприемлемый в многонациональном российском социуме.

Мультикультурализм – одна из современных теоретических моделей как общей, так и политической культуры, применяющаяся до сих пор в государствах англосаксонской и западноевропейской цивилизации. Как правило, как пример приводят Канаду, где культуры английская и франкофонская считаются составляющими частями национальной культуры. В дополнение приводят теорию «плавильного котла» для создания единой нации США. Мультикультурализм – параллельное существование, одновременно и совместное, и разграниченное, главным образом в бытовых и языковых культурах, в странах, где имеется

большой поток иммигрантов из стран с неустойчивыми политическими режимами и низким уровнем социально-экономического развития. Как следует из взвешенных оценок авторитетного Белорусский политолог проф. Ватиль В.Н., оценил мультикультурализм как интегративную форму либеральной идеологии, когда «развитие общества является процессом диалектического взаимодействия множества различных культур, каждая из которых обладает своими, только ей присущими традициями, моделями взаимодействия и обычаями. Одним из механизмов упорядочивания выступает мультикультурализм, отрицающий культурные иерархии, деление на центр и периферию, примат вертикальных связей над горизонтальными и поощряющий многообразие культур» [2, с. 245]. Одним из определяющих механизмов поликультурного общения при мультикультурализме является бытовая свобода использования этнического национального языка наравне с государственным.

Социально-политическая практика начала XXI века показала, что мультикультурализм в Европе не обеспечил желаемых результатов, на которые рассчитывала политическая элита, поэтому политический менеджмент открыто заговорил о проблемах и даже провале политики мультикультурализма. О проблемах мультикультурализма известно во Франции, в Германии и других странах Европы. Политических лидеры стран Европы неоднократно публично сожалели, что попытки построить мультикультурное общество провалились [8]. Например, в 2013 году, еще до общеевропейского кризиса, связанного с массовым притоком иммигрантов из Северной Африки и азиатских государств, родившаяся в Конго, но выросшая и получившая образование в Италии министр интеграции Сесиль Кайенге, первая в итальянской политической истории этническая африканка, предложила законопроект об автоматическом получении гражданства любым родившимся в Италии независимо от этнического происхождения и гражданства родителей. Эталонной моделью стали США, страна иммигрантов, государство «плавильного котла» [7]. Кайенге С. была подвергнута остракизму большинством граждан Италии, так как проект предполагал резкое изменение этнического состава итальянского общества и проамериканскую трансформацию в политической мозаике и политической культуре Италии, и была вынуждена уйти в отставку. Принципы мультикультурализма и «классической» демократии оказываются осуждаемыми общественным мнением, если и когда угрожают интересам исторически доминирующих социальных и этнических страт гражданского общества и государства в любом национальном демократическом режиме Европы.

Современная политическая культура – это, помимо языка, также и поведение граждан во время выборов в органы государственного управления, поведение и приоритеты избирателей, их реакция на события и результаты периодических электоральных кампаний. После второй мировой войны американские политологи Алмонд Г. и Верба С. осуществили анализ взаимозависимости политической культуры и стабильности политических режимов, результаты их трудов детерминировали основные направления последующих исследований политической культуры [9]. Концепция национального характера как совокупности нравственных, культурных, политических представлений об окружающем мире и качественных отличий того или иного этноса, которые закреплены в национальном языке, символах и мифологии, в традициях, нормах, стереотипах мышления стала фундаментальной для обоснования политической культуры. Политическая культура выполняет в обществе и государстве функции: познавательную (когнитивную, знания о политике), ориентации и оценки (идеалы и ценности личности при анализе политических процессов), эмоциональную (психологическая, чувственная, личностная характеристика участников политических процессов).

Автор термина «политическая культура», И. Гердер (1744-1803), исследовал взаимозависимость политики и культуры с целью решения практической политической задачи – объединением княжеств Германии в единое государство. И. Гердер анализировал «национальный дух», писал об органической этнической группе, которой свойственно

единство языка, общая культура, определенные природно-климатические условия среды общей обитания [1, с. 340-366].

Профессор Ирхин Ю.В. в другой своей фундаментальной работе главу о политической культуре озаглавил: «Ценности политической культуры и генезис политики», где подробно изложил формирование государственного управления от факторов национальной культуры, в первую очередь от языка и сложившихся моделей коммуникации [2, с. 389-422].

В гуманитарных науках существует множество исследований категории «политический режим». Проф. Ирхин Ю.В. предложил многофакторное и объемное определение: «Политический режим – совокупность характерных для определенного типа государства политических отношений, применяемых властями средств и методов, сложившихся отношений государственной власти и общества, господствующих форм идеологии, состояния политической культуры и сознания; категория политологии, характеризующая реальное распределение политической власти и влияния в государстве и обществе ... Под политическим режимом понимается совокупность элементов идеологического, институционального и социального порядка, способствующих формированию политической власти в данной стране на определенный период» [5, с. 324-327]. Также проф. Ирхин Ю.В. отметил, что «существенное влияние на вид политического режима оказывают традиции страны, а в более широком смысле – своего рода общественно-политическая "атмосфера", складывающаяся подчас вопреки пожеланиям господствующего в государстве слоя или вразрез с директивными прогнозами» [4, с. 100]. Данное аналитическое заключение проф. Ирхина Ю.В. подтверждаются событиями борьбы за использование русского языка на Украине как фактора политической культуры и традиций проживающих на территории государства граждан.

Медведев Д.А., канд. юр. наук, доцент, в 2006 г. первый вице-премьер правительства России, дал интервью авторитетному журналу «Эксперт», в котором принял участие в дискуссии об универсальности модели демократии, как эталона для трансформации российского политического режима, в котором утверждал: «Мне кажется, "суверенная демократия" – далеко не идеальный термин, впрочем, как и любой другой. Гораздо более правильно говорить о подлинной демократии или просто о демократии при наличии всеобъемлющего государственного суверенитета. Если же к слову «демократия» приставляются какие-то определения, это создает странный привкус. Это наводит на мысль, что все-таки речь идет о какой-то иной, нетрадиционной демократии» [6].

Политические реалии в настоящее время демонстрируют, что политических демократических режимов эталонных или всеобъемлющих не существует, всегда имеют место национальные «прилагательные» составляющие, обусловленные отличиями в национальных политических культурах. Так, в марте с.г. на встрече министра иностранных дел КНР и государственного секретаря США в Анкоридже возникла дискуссия о политическом режиме в КНР, высокомерно инициированная представителями делегации США. Однако был получен жесткий прямолинейный ответ китайских политиков: «И у Соединенных Штатов есть свой стиль, демократия американского типа. А в Китае существует китайская демократия» [10]. Различия в политических культурах, порождаемые ментальными и традиционными различиями, которые детерминируются в значительной степени факторами различий языков, приводят логически к различиям в национальных демократических режимах.

Политическая культура у каждого народа своя, с национальными особенностями, которые и дают основание считать, что не существует единого, эталонного политического режима или модели государственного управления. Это ставит проблему политической культуры в центр изучения политических глобальных процессов и обеспечивает понимание реальности проекта многополярного и равновесного мироустройства.

В современном мире язык, в контексте данной статьи – язык политологии как науки о политической сфере жизнедеятельности общества и государства, является важнейшим

фактором формирования национальной политической культуры и национального демократического политического режима.

Список литературы:

1. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества. – Москва : Наука, 1977. – 703 с.
2. Ватыль, В.Н. Государство и государственность. История. Теория. Практика : избр. раб.. – Гродно : ГрГУ, 2014. – 375 с.
3. Ирхин, Ю.В. Политическая культура: в 2 ч. – 2-изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – Часть 1. Запад и Россия: учеб. пособие для академического бакалавриата. – 286 с.
4. Ирхин, Ю.В. Политология: в 2 ч.ин. – 2-е изд., пер. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – Часть 2. Теория политической мысли: учебник для академического бакалавриата. – 459 с.
5. Ирхин, Ю.В. Режим политический. // Социологическая энциклопедия : в 2 т. / Нац. обществ.-научн. фонд. – Москва : Мысль, 2003. – Т. 2: Н-Я. – С. 324-327.
6. Интервью первого вице-премьера правительства России Дмитрия Медведева главному редактору журнала «Эксперт» Валерию Фадееву. – URL: <https://expert.ru/expert/2006/28/medvedev/> (дата обращения 24.03.2021).
7. Первого чернокожего итальянского министра закидали бананами. – URL: <http://top.rbc.ru/society/27/07/2013/867797.shtml> (дата обращения 21.03.2021).
8. Теперь и Саркози признал, что политика мультикультурализма провалилась. – URL: <https://inosmi.ru/europe/20110211/166444540.html> (дата обращения 24.03.2021).
9. Almond G and Verba S. The Civic Culture // Political Attitudes and Democracy in five Nations. Princeton University Press, 1963.– 574 p.
10. CNBC (США): основные моменты жесткого диалога между представителями США и Китая во время встречи на Аляске. – URL: <https://inosmi.ru/politic/20210320/249381776.html> (дата обращения 21.03.2021).

НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗНАКИ В СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Д.С. Быльева, e-mail: bylieva_ds@spbstu.ru

канд. полит. наук, доцент

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

В.В. Лобатюк, e-mail: lobatyuk_vv@spbstu.ru

канд. соц. наук, доцент

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

NON-LINGUISTIC SIGNS IN NETWORK COMMUNICATION

D.S. Bylieva, e-mail: bylieva_ds@spbstu.ru

Candidate of Political Science, Associate Professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

V.V. Lobatyuk, e-mail: lobatyuk_vv@spbstu.ru

Candidate of Social Sciences, Associate Professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

***Аннотация.** Нелингвистические знаки стали необъемлемой частью сетевого общения. Эмотиконы с помощью знаков клавиатуры были созданы пользователями из-за недостаточности слов как средств выразительности. Паралингвистическая функция эмотиконов в коммуникации может пониматься как замена выражения лица, интонации, жестов. Словарь используемых эмотиконов в настоящее время далеко расширился за пределы «двух лиц», помимо эмоций он включает в себя множество объектов и действий. Также можно говорить о возникновении социальных норм, регулирующих применение невербальных знаков в коммуникации.*

***Ключевые слова:** эмотикон, смайл, знаки, невербальные знаки, коммуникация, интернет.*

***Abstract.** Non-linguistic signs have become an integral part of online communication. Emoticons using keyboard signs were created by users due to the lack of words as a means of expression. The paralinguistic function of emoticons in communication can be understood as a substitute for facial expressions, intonation, and gestures. The vocabulary of emoticons used has now expanded far beyond the "two faces", in addition to emotions, it includes many objects and actions. We can also talk about the emergence of social norms that regulate the use of non-verbal signs in communication.*

***Keywords:** emoticon, smile, signs, non-verbal signs, communication, internet.*

Информационно-коммуникативные технологии изменяют виды и способы коммуникации в современном мире [2, 6, 9, 11]. Одним из самых интересных приобретений в сфере технологически опосредованного общения стали символы, выражающие эмоции ("смайлы" или "эмотиконы"). Для изучения роли и проблем, связанных с эмотиконами в современной коммуникации, использовался метод нетнографии, в рамках исследования были проанализированы сообщения в открытых источниках сети, где пользователи делились своими жизненными историями о "смайлах".

Идея о том, что вопросительной и восклицательной интонации недостаточно высказывалась еще в доинтернетовскую эпоху. В частности, в 1969 году Владимир Набоков предложил использовать "закорючку или упавшую навзничь скобку" для обозначения улыбки в тексте [4]. Непосредственно в интернет-коммуникации графемные/типографские/текстовые (то есть составленные из знаков клавиатуры) эмотиконы

появились в 1982 году благодаря Скотту Фалману, предложившему использовать в рамках факультетского общения совокупность двоеточия-тире-скобку, повернутых в ту или другую сторону, :-)) и :-(, для того чтоб отмечать шуточные и нешуточные сообщения на кафедральном протофору. С. Фалман указывает, что целью его предложения было избежать проблемы длинных и серьезных возражений на шуточные высказывания [10]. Первые эмодзи появились, когда кто-то воспринял шуточные рассуждения физиков о том, что будет с ртутью в свободно падающем лифте, как реально предупреждение о проблеме в лифте здания [12].

Создаваемые "подручными средствами" эмодзи могли использоваться повсеместно. Быстрое и массовое распространение показало, что пиктограммы востребованы как необходимое дополнение к опосредованному информационно-коммуникативными технологиями письменному общению, которое само также занимает все большее место в жизни современного человека. Паралингвистическая функция эмодзи в коммуникации может пониматься как замена выражения лица, интонации, жестов, присутствующих в общении лицом к лицу. Поэтому помимо маркировки серьезности/несерьезности сообщений, эмодзи стали использоваться с разными целями. В тоже время приписываемая эмодзи функция передачи эмоций не должна пониматься буквально, в отличие от невербальной коммуникации, "смайлы" служат скорее средством сообщить что-то адресату, чем выразить себя. Можно наблюдать равнодушно человека, который без доли улыбки отправляет серию "плачущих от смеха" смайлов. Иногда стиль сетевой коммуникации может резко расходиться с манерой устного общения человека, которая может быть много строже и менее эмоциональной.

Столь резкое вторжение визуальных знаков не могло не вызывать и сопротивление сторонников чистоты языка, который, по их мнению, вполне способен выразить любую эмоцию. Именно такие возражения получил один из новых пользователей ARPANET в 1979 году, предложивший использовать тире и скобку -) [8]. Язык смайлов также часто сравнивают с пиктограммами, используемыми до изобретения письма, намекая на деградацию средств выражения. Однако сетевую коммуникацию некорректно сравнивать с эпистолярным жанром прошлого, обмен сообщениями происходит все быстрее и имеет актуальность очень короткое время, электронные сообщения обычно не продумываются до написания, не пишутся на черновик, некоторые мессенджеры не позволяют изменить и удалять написанное. Однако считать эмодзи просто способом экономии времени также было бы неправильно, они заняли свою нишу и не нуждаются даже в мысленной вербализации, в исследовании Е.Б. Китовой 80 % респондентов на вопрос о любимых смайлах стали их рисовать, только 20 % использовали слова [5].

Современная конкуренция с многообразными графическими смайлами, которые можно использовать в любом мессенджере, до сих пор не уничтожила графемные смайлы в коммуникации. В тоже время нельзя не признать, что молодые люди предпочитают более красочные изображения, эмодзи и стикеры, поэтому, возможно, жизненный цикл создаваемых из совокупности печатных символов знаков подходит к концу. В исследовании К. И. Белоусова, И. А. Андреевой выявлено, что они используются в 6 раз реже, чем эмодзи [1].

Словарь используемых эмодзи далеко расширился за пределы двух лиц Фалмана, помимо эмоций он включает в себя множество объектов и действий. К тому же многие пользователи любят сами создавать собственные знаки, выражающий нужный смысл. Правда, в этом случае пользователи любят уточнять смысл вновь созданного символа, осознавая неоднозначность возможных трактовок. Например: "<:3)) <:3)~~~ *:-. — слева направо самые популярные мышки сезона....". Создание эмодзи является своеобразной игрой, в которую может включаться собеседник, предлагая собственное толкование или вариант выражения предложенного смысла:

- (-(-_(-_(O_o)-_-)-_-)-) -живой среди зомби
- (x(x_x_x(O_o)x_x)_x) вот это - среди зомби, а то - просто в метро проснулся.

Другой вариант творческого участия в создании эмотиконов, дополнение для придания нового смысла:

- Не за что @};-

- Если к твоей розе добавить закрывающую скобку, то получится бровастый смайл с открытым мозгом.

Иногда с помощью клавиатурных символов создается целая картина на много строчек, которая может как служить каким-то коммуникативным целям, так и представлять собой самодостаточный вид творчества.

Однако "скобочка – улыбка", которая в России часто заменяет смайл из двух-трех знаков, или ее более развернутая версия, остается популярным знаком. Более того среди возникающих в рамках определенных групп норм общения в мессенджерах (например, таких как не ставить точку в конце сообщения, если оно не содержит гнева, угрозы или т.п.) подчас существует негласное требование постоянное использования скобки-улыбки, а отсутствие последней воспринимается как недовольство. Е.С. Смагиан приводит пример диалога, в котором адресат сообщения пишет, что ему грубо ответили, на что получает оправдание "я просто забыла смайлик" [7]. Более того, слишком большое количество скобок-улыбок в некоторых сообществах может вызвать упрек в "слишком громком смехе" (наподобие как написание всей фразы прописными буквами приравнивается к крику). И.Н. Загоруйко рассматривает классический улыбающийся эмотикон :-) как выражение одобрения, а увеличение количества используемых знаков как синтаксическую девиацию [3]. Эмоциональные эмотиконы, состоящие из знаков препинания, обладают преимуществом иконических знаков, воспринимаемых быстро и без необходимости знания языка. Хотя и в области эмотиконов существуют национальные различия, помимо уже упомянутой одной скобки (которая заменяет полный смайл только в России), смех в Таиланде выражается цифрой пять 555 из-за фонетического подобия смеху. Японские эмотиконы традиционно более сложные и многосимвольные, не подразумевают поворота на 90 градусов, некоторые представляют собой целые картины, история японских эмотиконов началась в 1986 году с вот такого лица " (^_^).

Рассматривая другие проблемы (помимо разных норм коммуникации), возникающие при использовании графемных эмотиконов можно назвать возможность разного толкования сложных знаков. Разное понимание может быть, как в случае, когда оба собеседника рассматривают совокупность символов как эмотикон, так и в случае, когда один из собеседников находит иную область толкования. В простом варианте это может быть прочтение эмотикона "сердце" <3 как "меньше трех". Однако в области программирования существует разнообразие сочетания символов, которые могут представляться для "непосвященных" эмотиконами. Например, последние знаки во фразе "все файлы можно найти по маске *.*" были интерпретированы собеседником как "влюбленный смайл". Регулярные выражения достаточно часто могут наводить на мысли о эмотиконах.

Привычка к использованию смайлов приводит к тому, что люди начинают их видеть в разных текстах, не имеющих отношения к интернет-коммуникации. Например, фраза, прочитанная в книге " - О-о, так вы барон?", воспринимается как начинающаяся с изумленного смайла. Более того, периодически энтузиасты находят "смайлы" в различных исторических документах. Так в речи Авраама Линкольна, представленной в "New York Times" 1862 году есть вставка, заканчивающаяся странным сочетанием точка с запятой и скобка: "(Applause and laughter ;)", а в "Hesperides" 1648 года в стихотворении "To Fortune" найдено двоеточие и скобка "(smiling yet:)"

Эмотиконы, создаваемые с помощью средств клавиатуры, являются простейшим способом выражения положительных эмоций в технологически опосредованной переписке (что может быть проще, чем поставить в конце предложения скобку). С другой стороны, не будучи детерминированы, как графические смайлы, они могут создаваться и модернизироваться по желанию автора, что вместе с отсутствием общепринятого словаря может служить как причиной недопонимания, так и быть основой игры. Красочные и

многообразные эмодзи, стикеры, анимированные изображения и т.п. вытесняют не столь выразительные эмодзи клавиатурными средствами в современной интернет-коммуникации, и еще больше расширяют вторжение визуальных лингвистических средств в сетевое общение.

Список литературы:

1. Белоусов, К.И. Влияние пола и самооценки пользователей социальной сети на использование эмодзи и стикеров в процессе речевой коммуникации / К.И. Белоусов, И.А. Обухова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. - 2019. № 3(11). - С. 5–18.
2. Евсеева, Л.И. Сетевая политическая коммуникация в модернизации публичной сферы / Л.И. Евсеева, Е.П. Тимофеева, О.Д. Шипунова // Технологии PR и рекламы в современном обществе. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. - С. 151–156.
3. Загоруйко, И.Н. Невербальные способы выражения одобрения в блогосфере Интернет-дискурса // Вестник Костромского государственного университета. 2013. - № 4(19). - С. 129–131.
4. Интервью Набокова на английском языке. The New York Times, 1969 г. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/intervyu/the-new-york-times-1969.htm> (дата обращения: 24.03.2021).
5. Китова, Е.Б. Общение в интернет-среде и «Универсальный язык» эмодзи // Вопросы теории и практики журналистики. - 2016. - № 4(5). - С. 654–664.
6. Одинокая, М.А. К вопросу использования антропологической методики в формировании универсальных компетенций студента в техническом вузе / М.А. Одинокая, О.А. Шередекина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 30(1). DOI:10.26140/anip-2020-0901-0049.
7. Смагина, Е.С. Невербальные способы возмездности в интернет-коммуникации // Метеор-Сити. - 2017. (2). - С. 58–62.
8. Chen N.-C., Perry D., Saegusa H., Aragon C. A Cross-Cultural Survey of Emoticon Research Before 2015/2020.
9. Coeckelbergh M. When Machines Talk: A Brief Analysis of Some Relations between Technology and Language // Technology and Language. - 2020. - № 1(1). - С. 28–33. DOI:<https://doi.org/10.48417/technolang.2020.01.05>.
10. Fahlman S.E. Smiley Lore :-) URL: <https://www.cs.cmu.edu/~sef/sefSmiley.htm> (дата обращения: 22.03.2021).
11. Liu Y. Rebellion of the Chinese Language in Technological Age // Technology and Language. 2020. № 1(1). С. 57–60. DOI:<https://doi.org/10.48417/technolang.2020.01.13>.
12. Wilkinson R. The Father of the Emoticon Chases His Great White Whale URL: <https://narratively.com/the-father-of-the-emoticon-chases-his-great-white-whale/> (дата обращения: 21.03.2021).

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЫ Ж.М. ВОЛЬТЕРА)

А.Р. Гурова, e-mail: alesya.gurova@yandex.ru
студент

Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск

С.Р. Недбайлик, e-mail: snedbaylik@mail.ru
канд. филос. наук, доцент

Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск

TO THE QUESTION OF IRONY ESSENCE AND SOME PARTICULARITIES OF ACTUALIZING (ON THE MATERIAL OF J.M. VOLTAIRE'S PHILOSOPHIC PROSE)

A.R. Gurova, e-mail: alesya.gurova@yandex.ru
Student

Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

S.R. Nedbaylik, e-mail: snedbaylik@mail.ru

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor
Institute of Foreign Languages*

Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. В статье рассматриваются сущность иронии как одного из средств создания комического эффекта, а также некоторые особенности ее актуализации. Авторы акцентируют значимость иронии как стилистического приема во французской прозе и проводят обзорный анализ ее проявлений на материале философского прозаического произведения Ж.М. Вольтера «Кандид или оптимизм».

Ключевые слова: *irony, essence, actualizing, category, means, comic effect*

Abstract. This article concerns the essence of irony as one of comic effect creating ways, as well as some of its actualization particularities. The authors put an accent on the significance of irony as a stylistic figure in the French literature and review its manifestations on the material of J.M. Voltaire's philosophic prosaic work «Candide ou l'optimisme».

Keywords: *irony, essence, actualization, category, means, comic effect*

Как известно, комическое – это категория эстетики, выражающая в форме осмеяния исторически обусловленное (полное или частичное) несоответствие данного социального явления, деятельности и поведения людей, их нравов и обычаев объективному ходу вещей и эстетическому идеалу прогрессивных общественных сил [2]. По своему происхождению, сущности и эстетической функции комическое носит социальный характер, т.к. его истоки коренятся в объективных противоречиях общественной жизни [3]. Причем наиболее благоприятна для реализации универсальной природы комического художественная литература, в которой крайне велики возможности переосмысления образов, метафоризации значений обычных, стилистически нейтральных слов, стереотипных словосочетаний, достигаемых при их нестандартных текстовых связываниях, приобретении ими окказиональных коннотаций, дополнительной эмоционально-экспрессивной окраски.

Одним из средств создания комического эффекта является ирония, стилистический прием, посредством которого в каком-либо слове возникает взаимодействие двух типов лексических значений: предметно-логического и контекстуального, основанное на отношении их противоположности (противоречивости), т.е. фактического взаимоисключения

[1,3]. Например, «It must be delightful to find oneself in a foreign country without a penny in one's pocket» [2]. (Это должно быть восхитительным найти себя в чужой стране без копейки в кармане). Слово "delightful", как очевидно, имеет контекстуальное значение, противоположное основному предметно-логическому, причем стилистический эффект в данном случае создается именно тем, что основное предметно-логическое значение слова не уничтожается контекстуальным, а сосуществует с ним, ярко проявляя возникающие между ними отношения противоречивости. Вполне понятно, что ирония, как правило, дискредитирует изображаемое или описываемое, однако возможно и обратное явление: мнимое, т.е. внешнее возвеличение описываемого объекта, иначе говоря, создание эффекта наложения положительного смысла на отрицательный [1]. Наиболее часто это имеет место в случаях самоиронии, т.е. в так называемых «высказываниях-прибеднениях» типа: «Comment pourrions nous, les imbéciles, et boire du thé» [3, 95] - «Где уж нам, дуракам, чай пить?» или «Vous – les esprits, et nous avons hélas!» [3, 98] - «Вы – умы, а мы – увы!». Причем необходимо отметить, что в большинстве устных и письменных дискурс-текстов, в том числе и литературно-художественных, довольно широко используются как вербальные, контактные, так и неконтактные формы иронии, проявляющейся не только на уровне фразы, но и на уровне фабулы, целых повествовательных структур [3].

Одним из примеров иронического художественного дискурс-текста можно по праву считать французскую прозу и, в частности, философские произведения Ж.М. Вольтера, авторская концептуальная установка которого уже изначально рассчитана на адекватное читательское восприятие. Так, сквозной темой произведения Ж.М. Вольтера «Candide ou l'Optimisme» [5] выступают намеренно утрированные идеи философии оптимизма, носителем которых является определенный герой – Панглос, представляющий собой собирательный образ философов-оптимистов века Просвещения: «Pangloss enseignait la métaphysico-théologo-cosmolonigologie. Il prouvait admirablement qu'il n'y a point d'effet sans cause...» [5, 183]. Вполне понятно, что метафизико-теолого-космолонигология – это ироническое авторское окказиональное образование, название философского учения, искусственно совмещающего в себе три наименования теорий ученика Г. Лейбница, немецкого философа Х. Вольфа: метафизическую, теологическую, космолонигологическую теории [4]. На протяжении всей повести автор высмеивает наивную оптимистическую установку Панглосса: «Tout va bien dans ce meilleur des mondes» [5, с.134]: «лучший из замков мира» оказывается разграбленным воинствующей армией, а его хозяева убиты, судьба заставляет главного героя страдать и скитаться по всему свету в поисках потерянного счастья. Ироническое обыгрывание в повести библейского образа райского сада, нарочитое пародийно-стилистическое его снижение имеют сюжетообразующую функцию. Так, с Эдемом сравнивается в первых главах замок барона, из которого Кандид изгнан подобно Адаму: «Candide, chassé du paradis terrestre...» [5, 178], свой «земной рай» он находит в заключении на клочке земли, которую собираются обрабатывать. Ярким примером актуализации иронии в произведении Ж.М. Вольтера можно считать и использование структурного повтора, а именно синтаксического параллелизма, причем основной схемой конструирования фраз является: N+V+prép. pour+qch [4]. Как видно из нижеприведенных примеров, с каждой новой фразой происходит усиление, интенсификация иронического эффекта, поскольку высказывания персонажа фактически сводятся к абсурду: «...les nez ont été faits pour porter des lunettes, aussi avons-nous des lunettes. Les jambes sont visiblement instituées pour être chaussés, et nous avons des chausses. Les pierres ont été formées pour être taillées, et pour en faire de châteaux, aussi monseigneur a un très beau château; le plus grand baron de la province doit être le mieux logé; et les cochons étant faits pour être mangés...» [5, с. 176]

Все вполне очевидно и просто: носы – для того, чтобы носить очки, ноги – чтобы их обувать, камни – чтобы их тесать и строить из них замки, свиньи – чтобы их ели. Таким образом серьезные научные идеи великой эпохи намеренно доводятся до гротеска, для того чтобы у читателя возникало ощущение, что они высказываются ребенком, который пытается своими простыми примерами объяснить сложную сущность мира. Серьезный же тон

дискуссии передается за счет использования элементов, возвышающих речь: например, инверсия «aussi avons-nous des lunettes», наречие «visiblement», пассивный залог «pour être chaussés», «pour être taillées» [5]. Особое место в повести занимает ироническое изображение жестокости и несправедливости человеческих нравов. Так, явная «театральность» сцен насилия проявляется в эпизодах повести, посвященных описанию наказания главного героя, а также его бегства «в тыл», в «мирную» болгарскую деревню, ставшую поистине лоном военных действий: «Candide, toujours merchant sur des membres palpitantes ou à travers des ruines, arriva enfin hors du théâtre de la guerre...» [5, с.156].

В целом, необходимо отметить, что ирония в произведении Ж.М. Вольтера «Candide ou l'optimisme» [5] отражает не только позицию просвещенного философа, оценивающего состояние современных нравов, разоблачающего их фальшь и лицемерие, но и своеобразие, самобытность, оригинальность мировосприятия, видения писателя. Причем использование автором для реализации иронических приемов широкой гаммы разноуровневых средств – от чисто фонетических и лексических до синтаксических - свидетельствует не только о яркой индивидуальности его литературного стиля, но и о потенциальном богатстве французского языка, который всегда предлагал литераторам огромные возможности для создания стилистической экспрессии.

Список литературы:

1. Долинин, К.А. Стилистика французского языка.- Москва : Просвещение, 1987.
2. Хрестоматия по античной литературе: в 2 т. : для высш. учеб. заведений / Сост.: Н.Ф. Дератани, Н.А. Тимофеева. – Москва : Просвещение, 1965.
3. Хованская, З.И. Стилистика французского языка. / З.И. Хованская, Л.Л. Дмитриева. – Москва : Высш. школа, 2004.
4. Петрова, А.М. Особенности авторского стиля Ж.М. Вольтера. – Москва : Просвещение, 2018.
5. Voltaire, J.M. Candide ou l'optimisme.- Москва : Просвещение, 2012.

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ АВТОРСКОГО СТИЛЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Г.З. Егорычева, e-mail: egorichevagz@ystu.ru

ассистент

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

PROBLEMS OF PRESERVING THE AUTHOR'S STYLE IN ARTISTIC TRANSLATION

G.Z. Egoricheva, e-mail: egorichevagz@ystu.ru

Assistant

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** Статья посвящена различным проблемам передачи индивидуального стиля автора при художественном переводе произведений с английского на русский язык. Автор делает акцент на изучение сложностей сохранения и передачи читателю переводчиком идеи, цели и смысла каждого слова, заложенного автором. Эта проблема волнует многих лингвистов, попробуем в ней разобраться.*

***Ключевые слова:** авторский стиль, художественный перевод, абсолютные знания, сложность перевода.*

***Abstract.** The article is devoted to various problems of the author's individual style transmission in the artistic translation of works from English into Russian. The author focuses on the study of the difficulties of preserving and transmitting to the reader by the translator the idea, purpose and meaning of each word laid down by the author. This problem worries many linguists, let's try to understand it.*

***Keywords:** author's style, literary translation, absolute knowledge, complexity of translation.*

Перед началом исследования рассмотрим основные понятия: авторский стиль и художественный перевод.

Под авторским стилем понимается совокупность особенностей, которые отражают индивидуальность и уникальность конкретного писателя, отличают его произведения от произведений других авторов. “Стиль - это сам человек и есть” - говорил известный иностранный ученый Жорж Луи Леклерк де Бюффон. [1]

Это целая система языковых средств, лексических и грамматических приёмов, определённая структура построения предложений и абзацев, а также эпитеты, аллегории, метафоры и даже чувство юмора, свойственные отдельному автору.

Помимо авторского стиля писателя также необходимо учитывать индивидуальный стиль переводчика, его художественный вкус, широту писательского кругозора и особенности мировоззрения.

От взаимодействия двух людей, творческого тандема автор-переводчик, в конечном итоге зависит мнение читателя о произведении после ознакомления с художественным переводом.

Столкновение творческих личностей – это либо сотрудничество, либо конфликт. Для того, чтобы оно стало удачным сотрудничеством, специалист-переводчик должен вжиться в мироощущение писателя, глубоко проникнуть в его образ мыслей и способ выражения, понять его внутренний мир. Для этого недостаточно просто провести анализ переводимого произведения, необходимо прочитать несколько произведений писателя, познакомиться с его биографией, фактами из жизни. Для полноценного перевода требуется абсолютное знание всего творчества автора и всех обстоятельств создания переводимого произведения.

Художественный перевод - один из самых сложных видов перевода литературных произведений. Его особенностью является выражение содержания соответствующими

оригиналу художественными средствами и приемами для того, чтобы перевод имел такое же воздействие на читателя, как и оригинальный текст. Советский ученый Л.Л. Нелюбин отмечал: «В художественном переводе не допускается ни выпусков, ни прибавок, ни изменений. Если в произведении есть недостатки - и их должно передать верно. Цель таких переводов - заменить по возможности подлинник для тех, которым он не доступен по незнанию языка, и дать им средство и возможность наслаждаться им и судить о нем» [2, с. 246]. Точно и грамотно характеризовала это явление в своем пособии по изучению основ техники перевода Т.А. Казакова: «В сущности, то, что в обиходе часто называется литературным и, в частности, художественным переводом, на самом деле представляет собой именно коммуникативный перевод, учитывающий – или программирующий – прагматику получателя» [7, с. 15].

Одним из главных компонентов успешного художественного перевода произведения являются абсолютные знания специалистом зарубежной культуры, обычаев, истории, географии и событий, описываемых в произведении, с которым планируется работа.

Естественно, переводчик должен безупречно владеть родным и иностранным языком, иметь обширный словарный запас, знать и уметь использовать те же приемы, что и писатель для сохранения "авторской изюминки".

Иногда специалист неумышленно искажает индивидуальный стиль автора, просто адаптируя некоторые названия вещей, мест или имен под родной язык читателя.

В качестве примера неудачной адаптации можно взять изменение переводчиком оригинального названия знаменитого пролива между Великобританией и Францией в одном из произведений сборника "Приключения Шерлока Холмса" известного британского писателя Артура Конан Дойла.

Все англичане, равно как и сэр Артур, указанное водное пространство принципиально называют "the English Channel" ("Английский канал"). Именно такое исконно-английское название используется англичанами в географических картах начиная с 16 века. Название нелегитимно, но тем самым англичане подчёркивают свои права на обладание каналом. Однако, в Европе и в России пролив красиво называют на французский манер Ла-Маншем. С одной стороны, переводчик просто адаптировал название географического объекта под "мировой стандарт", но с другой стороны, ввиду отсутствия между странами договоренности о едином названии канала, он грубо нарушил передачу национального колорита страны автора, для которого указанное название является единственно верным, уходящим глубокими корнями в историю англичан. [3]

Кроме того, существует такая проблема как сложность перевода двусмысленных выражений. Часто специалисты сталкиваются с трудностью перевода выражений, значение которых не совпадает со значением составляющих его элементов. Целый ряд английских словосочетаний и фраз далеко не всегда означает то, что вы слышите или читаете. Их смысл гораздо глубже буквального.

Ярким примером, когда при дословном переводе потерялся смысл сказанного, является отрывок из диалога Шерлока Холмса и доктора Генри Ватсона в произведении известного британского писателя Артура Конан Дойла "A Study in Scarlet" ("Этюд в багровых тонах").

В преддверии начала совместного проживания и образования рабочего тандема, Холмс и Ватсон обсуждали собственные недостатки. В процессе разговора Ватсон говорит: "I keep a bull pup..." [4]. В российском варианте буквальный перевод звучит как "У меня есть щенок-бульдог" [5]. Казалось бы, нет никаких ошибок и смысл передан верно. Однако, больше ни разу в произведении собака не упоминалась, что не свойственно логическому повествованию автора. Это было не в его стиле.

Скорее всего, автор использовал сленг англо-индийских войск того времени, в котором выражение "to keep a bull-pup" имело значение "быть вспыльчивым" [6]. В подтверждение данной теории можно вспомнить, что до знакомства с Шерлоком, напарник известного детектива был военным врачом, а значит вполне мог знать подобный жаргон и

пользоваться им. Получается, что герой всего лишь предупреждал о своём скверном характере, а не ставил в известность будущего друга о наличии домашнего питомца.

Очевидно, что художественный перевод требует не только высокого уровня владения иностранным языком выдумки и фантазии, любопытства, находчивости и изворотливости переводчика, вживания в образ героев, в эпоху и время происходящего, то есть полное погружение в текст художественного произведения. Но даже этого порой бывает недостаточно.

Значимость статьи заключается в проведении автором по ходу исследования литературного анализа англоязычных произведений и их художественных переводов на русский язык, по итогу которого были определены разного рода проблемы переводчиков, затрудняющие сохранение индивидуального-авторского стиля писателя.

Список литературы:

1. Вокруг света. Хронограф. 25 августа. 1753 года URL: <https://www.vokrugsveta.ru/chronograph/2544/> (дата обращения: 20.03.2021).
2. Толковый переводоведческий словарь. - Л.Л. Нелюбин, 2003. - 318 с.
3. Мишаненкова, Е.А. Шерлок Холмс по-русски. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/M/mishanenkova-ekaterina-aleksandrovna/sherlok-holms/44/> (дата обращения: 20.03.2021).
4. A Study in Scarlet - Электронная библиотека RoyalLib. URL: https://royallib.com/read/Doyle_Arthur/A_Study_in_Scarlet.html#0 (дата обращения: 21.03.2021)
5. Артур Конан Дойл. Эюд в багровых тонах. - Электронная библиотека ЛитМир URL: <https://www.litmir.me/br/?b=268044&p=1> (дата обращения: 21.03.2021)
6. Грустные переводы. LiveJournal URL: <https://sadtranslations.livejournal.com-/392015.html> (дата обращения 21.03.2021)
7. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English – Russian: Учеб. пособие. - СПб.: Лениздат; Изд-во «Союз», 2002. – 320 с.

СЛОГАН ВООРУЖЕННЫХ СИЛ США КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОГО И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В.М. Ковтун, e-mail: yaseva99@mail.ru

сержант, IV курс

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль

Р.Ю. Осокин, e-mail: romasuper228osokin@yandex.ru

сержант, III курс

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль

О. Ю. Богданова, e-mail: dictema@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль

US ARMED FORCES SLOGAN AS A MEANS OF LANGUAGE AND IMAGING IMPACT

V.M. Kovtun

sergeant, IV course

Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense, Russia, Yaroslavl

R.Yu. Osokin

sergeant, III course

Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense, Russia, Yaroslavl

O. Yu. Bogdanova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense, Russia, Yaroslavl

Аннотация. *Статья посвящена исследованию военного слогана Вооруженных Сил (ВС) США как лингвистического средства выражения и закрепления в общественном сознании носителей американской лингвокультуры положительных стереотипов об американских военнослужащих. Рассматриваются функции, выполняемые данным языковым феноменом с целью привлечения внимания целевой аудитории, а также определяются свойства, характерные для слоганов военной направленности. Приводятся примеры военных слоганов различных временных периодов истории США, начиная с Первой мировой войны и заканчивая современными реалиями.*

Ключевые слова: *военный слоган, военная служба, американский военнослужащий, средства выразительности, стереотипы.*

Abstract. *The article is devoted to the US Armed Forces military slogan study as a linguistic means of expressing and consolidating in the American public consciousness positive stereotypes about American servicemen. The functions performed by this linguistic phenomenon in order to attract the attention of the target audience are considered, and the distinctive characteristic of military slogans are determined. Examples of military slogans from various time periods of US history, beginning with the World War I up to modern realities, are given.*

Keywords: *military slogan, military service, American serviceman, means of expression, stereotypes.*

Военные слоганы, прочно вошедшие в повседневный языковой обиход, известны с античных времён: “Si Vis Pacem, Para Bellum” («Хочешь мира, готовься к войне»), “Veni, Vidi, Vici” («Пришел, увидел, победил»), “Divide et Impera” («Разделяй и властвуй»). Данные слоганы отличаются лаконичностью, эмоциональностью, семантической ясностью.

В то же время, простота синтаксиса и императивность наделяют исследуемый феномен армейской среды особой выразительностью. Несомненно, военный слоган, в той или иной мере, фиксирует стереотипические черты речевого портрета военнослужащего США.

Среди различных определений понятия «слоган» в данной статье авторы выделяют интерпретацию слогана, представленную в «Полном словаре лингвистических терминов» Т.В. Матвеевой, которая трактует слоган как лаконичную, ясную формулировку некой рекламной идеи [3]. Благодаря структурной организации слогана, который обычно состоит из двух-четырёх слов, представленный текст легко воспринимается и запоминается. О.Н. Ивус относит данный вид текста к «рекламному тексту креализованного (смешанного) типа, в котором присутствуют вербальные и невербальные способы (изобразительные и графические элементы) экспликации смысловых доминант» [1].

С целью привлечения внимания целевой аудитории и выражения основной информации в сжатой форме военный слоган выполняет ряд определенных функций [2], а именно: аттрактивную (привлечение внимания); информативную (передача адресанту какой-либо информации); прагматическую (формирование эмоциональной реакции и мотивации); когнитивную (формирование у целевой аудитории определенного образа и ценностных установок).

Следует также отметить, что слоган должен выражать основную идею отправителя. Ко всему прочему, слоган способен выступать средством: убеждения; аргументации; актуализации; идентификации адресанта и воздействия [2]. Кроме выполняемых функций, армейский слоган также характеризуется определенными свойствами: экспрессивность; многозначность; простота синтаксиса; прагматичность; информативность и ритмичность [4].

Во времена Первой мировой войны самым знаковым стал слоган “*I WANT YOU FOR US ARMY!*”, получивший свое отражение на одном из агитирующих плакатов тех времен, где дядюшка Сэм суровым взглядом и повелительным жестом призывает молодых американцев добровольно вступать в армию для участия в войне на территории Европы.



[<https://storage.yvision.kz/images/user/theyakov/GACAQQi8Pv99e5brxi3DcU19CqM829.jpg>]

Особую роль играет роль гендерной специфики армейских слоганов этого периода. Все призывы обращены к мужской половине населения, что очевидно из плакатов, на которых изображены моряки, солдаты сухопутных войск или морские пехотинцы. Все это создавало в сознании населения США образ героя-защитника. В качестве примеров можно привести следующие слоганы:

“He is getting our country’s signal! Are you? Join the Navy!”

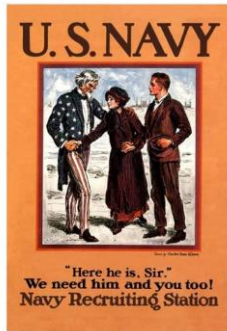
“Keep the America flag on sea! Join the Navy – Enlist now – your country needs you”

“U.S. Navy – Help Your Country – Enlist In The Navy”

“Navy Men Needed Now”

”U.S. Navy – “Here He Is, Sir” – We Need Him And You Too!”

“Follow the Boys in Blue for Home and Country! Enlist in the Navy”



- 1) [<https://i5.walmartimages.com/asr/b5f50a99-c283-45e5-8abf>]
- 2) [<https://i.pinimg.com/736x/d0/f4/27/d0f4271c9409f9a416e931e23057ea68.jpg>]
- 3) [<https://image.invaluable.com/housePhotos/eldreds/08/664808/H0011-L201858973.jpg>]

Лейтмотивом всех вербовочных слоганов стали идеи патриотического отклика и гражданского долга перед отечеством, мужества борьбы за свободу и независимость.

Следующим этапом развития армейского слогана стала Вторая мировая война. Характерной особенностью этого периода является феминизация социального института Вооруженных Сил. Дефицит рабочей силы сказывался на эффективности производства на военных предприятиях и женщины могли восполнить этот пробел для того, чтобы мужчины взяли в руки оружие. Благодаря военным слоганам женщины осознавали свою ценность к происходящим военным событиям, вносили непосильную лепту в достижении победы над фашизмом.

В 1940-е такие подразделения ВС США, как WAAC (Women's Army Auxiliary Corps – Женский вспомогательный армейский корпус), WAC (Women's Army Corps – Женский армейский корпус), WAFFS (Women's Air Force Service – Женская служба ВВС), WRCCG (Women's Reserve of the Coast Guard – Женский резерв береговой охраны), WAVES (Women Accepted for Volunteer Emergency Service – Женская добровольческая служба ЧЗ), WMCR (Women's Marine Corps Reserve – Женский корпус резерва морской пехоты) активно работали с американскими женщинам, призывая их пополнить ряды ВС.

Стоит обратиться к примеру армейских слоганов:

- "Enlist In the Waves! Release A Man To Fight At Sea!"
- "We can do it!"
- "Share the deeds of victory!"
- "You are needed Now"
- "Serve With Pride and Patriotism"
- "He'll be home Sooner, Now You've joined the waves"
- "Make a date with Uncle Sam, enlist the Coast Guard"
- "I'm in this war too!"



[<https://3.bp.blogspot.com/-gYeS9MJSEj0/XMXm7acVxBI>]

[<https://vintageposters.us/wp-content/uploads/2018/04/00777.jpg>]

[https://ae01.alicdn.com/kf/HTB1dHbIXAfb_uJkSne1q6zE4XXaO/a.jpg]

Возможность самореализации, трудоустройства и бесплатного образования, которые были залогом будущего, реализовывались за счет действия аттрактивной и прагматической функций вербовочных слоганов, примерами которых являлись:

- “Be A Cadet Nurse – The Girl With A Future”
- “Learn a skill, you’ll value all your life!”
- “For your countries sake today, for your own sake tomorrow”
- “Join the US Nurse Cadet Corps” (a life time education-Free if you can qualify).



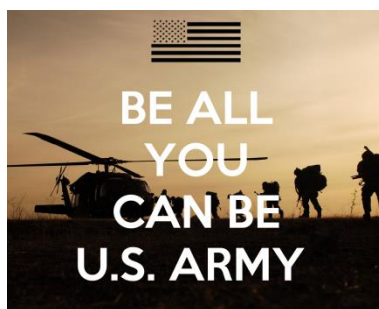
[https://favera.ru/img/2014/05/20/473579_1400608901.jpg]

[<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/34/INF3-115>]

[https://rlv.zcache.com/women_in_the_war_wwii_propaganda_poster-r6ed9a7c60]

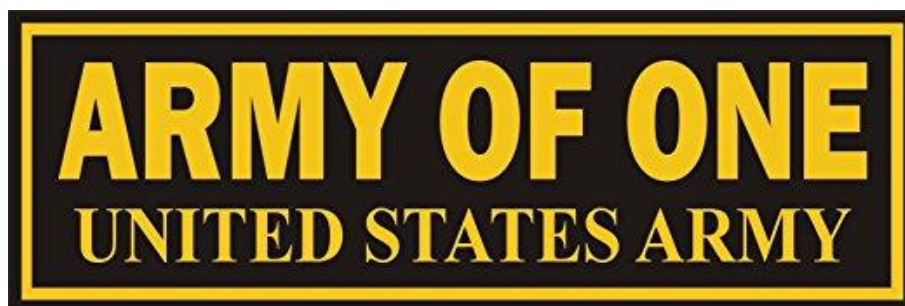
Показательна эволюция лозунгов рекрутинговых центров ВС США, которые меняются регулярно согласно новым исследованиям об изменениях отношения в обществе к военной службе. Так, слоган ВС США 1971-1980 годов - Today’s Army Wants to Join You (Сегодняшняя армия хочет присоединиться к тебе) – является первым девизом для вербовки в профессиональную армию. Данный слоган подчеркивает полную противоположность новой армии от знаменитого мобилизационного слогана прежней призывной армии — «I want YOU for US Army!».

Слоган 1980-2001 годов “Be All You Can Be” (“Стань тем, кем ты хочешь быть”). Руководство Вооруженных Сил США осознало, что надо рекламировать не армию, надо рекламировать то, каким хочет себя видеть человек, который идет на службу в армию. То есть армия позиционируется как площадка для самореализации личности.



[<https://sd.keepcalms.com/i/be-all-you-can-be-u-s-army.png>]

Слоган 2001-2006 годов “The Army of One” (“Армия одного”) подчеркивает, что современная армия — это не уродливая «цельнометаллическая оболочка», а гибкая структура, ориентированная на индивидуализм бойца, которая ценит каждого человека, и где каждый боец — сам по себе уже армия. Изначально предполагалось, что данный девиз сможет задеть за живое молодёжь в возрасте от 18 до 24 лет. На одном из рекламных роликов показан простой американский солдат, который бежит по пересеченной местности, а голос за кадром в это время говорит: «Я – армия из одного, несмотря на то, что таких, как я – 1 045 690». Другой рекламный ролик привлекает внимание потенциальных солдат к армейским технологиям и обучению, которое будет доступно для них в рядах вооруженных сил, приглашая всех заинтересованных зайти в поисках дальнейшей информации. Между тем далеко не все приветствовали данное новшество и слоган продержался недолго, потому что армия — это, прежде всего, коллективизм, а индивидуализм здесь допустим только в рамках установленных коллективом, иначе не выживешь.



[<https://i5.walmartimages.com/asr/cee468e5-946b-460d-a569-a668120f>]

Современный слоган “Army Strong” (“Сила армии”, “По-армейски сильный”) удобен тем, что может обыгрываться в различных словосочетаниях. Подчеркивается главная мотивация бойца, который идет в армию — стать сильным. Во всех смыслах. На плакате женщина-афроамериканка — и она, надев эту форму может стать сильной. Смысл — армия учит быть сильным, армия — это пример силы, это воспитание силы. Вариантов много, но твою базовую потребность военные психологи уже выявили.



[<https://i.dailymail.co.uk/i/newpix/2018/03/05/15/49E29D3200000578-0-image>]

[<https://i.ytimg.com/vi/MYA3roKx6lo/maxresdefault.jpg>]

Все это подчеркивает изменение концепции — ранее предыдущие три слогана говорили о том, что армия даст возможность стать, кем ты хочешь, а в настоящее время вариантов выбора нет: мы знаем, ты идешь в армию, чтобы стать сильным, ведь армия — это главная сила, и ты гарантированно станешь частью этой силы. Проведенный опрос среди американских военнослужащих показал, что слоган "Army Strong" является слабым побудительным стимулом для призывников.

В октябре 2018 года армия представила новый лозунг вербовки "Who is your warrior?" ("Кто твой воин?"). Слоган официально запущен в телерадиовещании, печати и цифровых материалах в ноябре 2019 года и развивается с течением времени за счет отображения новых захватывающих историй о солдатах, которые пытаются вдохновить молодежь присоединиться к армии.



[<https://fortgordonalliance.com/wp-content/uploads/2019/11/warrior.jpg>]

Таким образом, проанализировав выше представленные примеры армейских слоганов ВС США различных исторических периодов, можно сделать о том, что военный слоган выступает в роли эмоционально окрашенного рекламного девиза, основной целью которого является популяризация вооруженных сил, а также формирование и дальнейшее закрепление в сознании населения страны положительных стереотипов о военной службе. Исследуемый феномен представлен малоформатным текстом с информационным ядром, обеспечивающим передачу смысла сообщения. При этом, эмоциональный компонент оказывает безусловное влияние на психоэмоциональную сферу человека.

Список литературы:

1. Ивус, О.Н. Слоган на одежде: история, сущность и функционирование // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2012. - № 6 (17). - С. 59—64.
2. Киселев, К.В. Политический слоган: проблемы семантической политики и коммуникативная техника. — Екатеринбург : Изд-во УрО РАН, 2002.
3. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. — Ростов н/Д : Феникс, 2010.
4. Hosu, L. The Analysis of the Candidates' Slogans in the Romanian Presidential Campaign / Hosu L., Anisoa P. // Journ.of Media Research. 2010. Vol. 3, Iss. 1 (6). - P. 18-30.

СОХРАНЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н.В. Кривошапова

e-mail: krivoshapova@spsu.ru

канд. филол. наук, доцент

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Молдова,
г. Тирасполь

PRESERVATION OF THE NATIVE LANGUAGE AND CULTURE IN A MULTINATIONAL ENVIRONMENT

N. V. Krivoshapova

e-mail: krivoshapova@spsu.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

T.G. Shevchenko State Educational Institution Pridnestrovian State University, Moldova,
Tiraspol

***Аннотация.** В статье затрагивается важный вопрос сохранения и преумножения национального языкового и культурного фонда в условиях полилингвальности Приднестровского региона. В качестве примера автор предлагает собственные способы сохранения болгарского литературного языка в условиях существования этого языка в диалектной форме и в окружении других официальных языков и культур.*

***Ключевые слова:** официальный язык, национальный язык и культура, аутентичный, родной язык.*

***Abstract.** The article deals with the important issue of preserving and multiplying the national language and cultural fund in the context of the polylingualism of the Pridnestrovian region. As an example, the author offers his own ways of preserving the Bulgarian literary language in the conditions of the existence of this language in dialect form and surrounded by other official languages and cultures.*

***Keywords:** official language, national language and culture, authentic, native language.*

Родной язык - средство коммуникации и форма передачи информации, способ хранения и усвоения знаний, часть духовной культуры народа, способ передачи богатства русской культуры и литературы. Родной язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельного обучения, самообразования и самореализации личности. Ф.И. Буслаев назвал его «предметом предметов», полагая, что в системе школьного образования русский язык занимает особое место: он является не только предметом изучения, но и средством обучения.

Родной язык играет активную роль в формировании жизненного опыта человека, играет организационную роль в его деятельности. Достижение успеха в любой профессиональной сфере невозможно без глубокого знания родного языка, так как высокий уровень знания родного языка обеспечивает развитие навыков общения и получение информации, необходимой для полноценной деятельности в современном обществе.

В многонациональных государствах, где наряду с официальными есть другие языки, являющиеся для носителей родными, в свете «Законов о языках», принятых на территории этих государств, развитие родных национальных языков и культур лучше приветствовать, так как для полноценного развития любого региона важно, чтобы отсутствовала межнациональная рознь и вражда, чтобы население жило в согласии.

Официальные (государственные) языки приоритетны: они обслуживают государственные институты, на них осуществляется образовательный процесс, составляются и оформляются нормативные документы.

В Приднестровской Молдавской Республике в законодательстве прописано равное сосуществование трёх официальных языков: русского, молдавского, украинского.

Их функционал определяется в соответствии с «Законом о языках» [3] и обеспечивается поддержкой населения.

Но, по мнению С.С. Полежаевой, «в этом государстве проживают люди более 30 национальностей, говорящих, помимо русского языка, на других языках» [2, с. 394-398]. А значит, настало время поговорить о сохранении национальных языков в регионе с аутентичными картинами мира.

В этом ключе в нашей республике осуществляется плановая работа в отношении болгарского языка и культуры. В общеобразовательных школах в районе компактного проживания болгар – с. Парканы – начиная с 1 класса, преподаются болгарский язык и литература с привлечением носителей языка, уроженцев Республики Болгария, и преподавателей высшей школы, чтобы сохранить болгарский литературный язык и развести язык и диалект, принятый как средство общения на данной территории.

Сохранение болгарской национальной культуры сопряжено с целым рядом мероприятий, продвигающих и прославляющих культуру болгар. Это и культурно-просветительские выступления, выставки по случаю национальных праздников болгар, Дней славянской письменности, Дня родного языка, и совместные со студентами и преподавателями вуза плановые языковые и литературные конкурсы, встречи.

На самом деле успех обучения в школе зависит от уровня знания родного языка и, прежде всего, от всех видов речевой деятельности: значительного и точного понимания речи другого человека (слушание, чтение); способного и правильного выражения собственных мыслей в речи и письме с учетом различных коммуникативных ситуаций (говорение и письмо). Но именно этот ключевой аспект в изучении родного языка явно недооценивается, поскольку написание традиционно находится в центре внимания на уроках родного языка. Таким образом, нарушается один из важнейших законов психолингвистики - закон взаимосвязи и взаимозависимости всех видов речевой деятельности в процессе их развития и совершенствования.

Например, очень низкий уровень образования среди современных школьников-болгар обусловлен навыками невнимательного чтения, слабой обработки текстовой информации. Современные исследования показывают, что почти 50 % старшеклассников понимают содержание прочитанного и проанализированного текста с искажениями или ошибками. Кроме того, процент неправильных ответов довольно высок, что объясняется неспособностью ученика адекватно понять формулировку задания.

Ранее в своих исследованиях мы указывали, что «ограниченность рамок тестовых заданий и эссе в рамках единого государственного эк-замена, школьная систематическая подготовка к ЕГЭ, отсутствие мотивации к чтению лишают старшеклассников развития навыков устной и письменной речи, поэтому крайне важно при обучении ... языку руководствоваться текстоцентрическим подходом, вести лингвистический глоссарий, подбирать такие упражнения и творческие задания, чтобы обучающиеся больше говорили, читали, писали, используя в речи выразительные средства ... языка» [1, с. 21-24]

Современное понимание общей функции курса родного языка также определяет направленность курса на формирование наиболее важных общих навыков, на основе которых задействованы также все виды речевой деятельности:

1) коммуникативные (знание всех видов речевой деятельности и основ устной и письменной речевой культуры, основные навыки и навыки владения языком в соответствующих для учащихся областях и ситуациях общения);

2) интеллектуальные (сравнение и сопоставление, корреляция, синтез, обобщение, абстракция, оценка и классификация);

3) информационные (умение вести библиографический поиск, добывать информацию из разных источников, умение работать с текстом);

4) организационные (умение организовывать материал, ставить цели деятельности, планировать ее, самоконтроль, самооценку, самокоррекцию).

Цель преподавания связана с реализацией межпредметной функции родного языка и определяется статусом предмета как элемента филологического образования в школе. В самом процессе обучения реализуются различные межпредметные связи: используются тексты, позволяющие обновлять знания по связанным образовательным предметам; проводятся прямые ссылки на информацию, которую получают учащиеся при изучении других школьных дисциплин.

Таким образом, могут быть сформулированы общие цели филологического образования в школах Приднестровья в отношении родного языка, будь то официального или национального:

1) воспитание через систему предметов филологического цикла человека духовно и высоко морально богатого, подлинного гражданина и патриота, любящего свою великую и малую родину, свой народ, язык и культуру и уважающего традиции и культуры других народов;

2) общее образование учащихся, приверженность национальным ценностям и мировой художественной культуре;

3) освоение системы знаний, языковых и речевых навыков и навыков по предметам филологического цикла и развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, формирование навыков самостоятельной преподавательской деятельности, самообразования и самореализации личности;

4) развитие речевой культуры учащихся, совершенствование коммуникативных способностей, готовность к сотрудничеству, творческая деятельность.

Перечисленные цели обучения показывают, что филологические дисциплины, связанные с освоением родного языка и литературы, играют важную роль в процессе образования и воспитания индивида, формирования духовных и нравственных качеств личности, мировоззрения, гражданского сознания и этнического, развития творческих способностей, готовности к сотрудничеству, культуры речевого общения.

В связи с этим цели обучения, которые позволяют интегрировать предметы из указанного цикла, включают в себя не только общий образовательный элемент, но и образовательные цели, связанные с овладением системой знаний, умений и навыков в предметах, с развитием интеллектуальных и творческих способностей учеников, культурой речи учащихся, совершенствованию их коммуникативных навыков, готовности к сотрудничеству, созидательной деятельности.

Современные исследования показывают, что эффективность обучения родному языку зависит от того, насколько эффективно реализуется принцип интеграции языковых понятий, обязательных для усвоения в основном курсе языка (звук, морфема, словосочетание, предложение, переносное значение слова и т. д.) и понятий, характеризующих эстетический аспект художественного высказывания (звукозапись, риторическое обращение, риторический вопрос, многосторонность, метафора, олицетворение и т.д.).

Учитывая многонациональность нашей республики, курс родного языка преследует общие цели преподавания языка в школах.

Ученик

1) осознает родной язык как национальную и общечеловеческую ценность;

2) усваивает информацию о языке как национально-культурном феномене, как духовной ценности народа;

3) овладевает богатством лексики и грамматической структуры языка и его литературных норм;

4) овладевает речевой и письменной культурой, правилами и способами использования родного языка в различных областях общения.

По нашему мнению, основой определения целей преподавания родного языка в приднестровской школе является общепринятое понимание глобальной цели образования

как развития личности ребенка путем включения его в различные виды деятельности. С этих позиций изучение родного языка в школе рассматривается не только как процесс освоения определенного количества знания языка и системы соответствующих навыков и умений, но как процесс развития речи, речи и духовного ученика.

Таким образом, в обобщенной форме основная идея школьного курса родного языка заключается в обеспечении необходимого единства языка, речи, интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического, культурного развития учащихся.

Список литературы:

1. Кривошапова, Н.В. Художественный текст как культурный феномен: способы филологического анализа в национальной среде // Русский язык в современном Китае : Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Чита, 20 ноября 2020 года / Ответственный редактор О.Л. Абросимова, составители О.Л. Абросимова, Ю.В. Биктимирова. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2020. – С. 21-24.
2. Полежаева, С.С. Имя собственное в полилингвистическом сообществе // Ономастика Поволжья: материалы XVII международной научной конференции (Великий Новгород, 17-20 сентября 2019 года) / Сост., ред. В.Л. Васильев; Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. - Великий Новгород: ТПК «Печатный двор», 2019. – с. 394-398.
3. URL: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36286>

КОНЦЕПТ «МАГИЧЕСКОЕ» В ХРОНОТОПАХ ФЭНТЕЗИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д. С. Лефанов, e-mail: daniil.lefanov@yandex.ru

магистр

НИУ «Высшая школа экономики», Россия, г. Москва

Т. А. Казакова, e-mail: t.kazakova@spbu.ru

канд. филол. наук, профессор

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, г. Санкт-Петербург

THE CONCEPT OF “MAGICAL” IN FANTASY CHRONOTOPES FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSLATION

D. S. Lefanov, e-mail: daniil.lefanov@yandex.ru

Master's degree

Higher School of Economics, Russia, Moscow

T. A. Kazakova, e-mail: t.kazakova@spbu.ru

Candidate of Sciences in Philology, Professor

St Petersburg University, Russia, St. Petersburg

***Аннотация.** Настоящее исследование посвящено особенностям перевода фэнтези. Фэнтези, один из самых ярких по полноте концептосферы жанров, бросает переводчику множество вызовов. Исследование показало, что хронотоп часто становится единицей перевода. Фантазийные хронотопы обнаруживают специфические характеристики, во многих из них концепт «магическое» возникает как эмерджентная структура, и переводчику необходимы навыки интерпретации, знания из разных дисциплин и умение различать данный концепт и другие эмерджентные элементы, чтобы расширить концептосферу оригинала и перевода.*

***Ключевые слова:** литературный перевод, фэнтези, хронотоп, единица перевода, концепт, эмерджентная структура, магическое, адаптация, герменевтика.*

***Abstract.** This work focuses on characteristics of fantasy translation. One of the most vivid genres in terms of the richness of its conceptual sphere, fantasy poses many challenges to translators. The research has shown that chronotopes often become units of translation. Fantasy chronotopes are specific, in many of them the concept of “magic” appears as an emergent structure, and to expand the conceptual sphere of the original text and of its translation the translator needs interpretation skills, knowledge from different spheres, and the ability to reveal this concept and other emergent elements.*

***Keywords:** literary translation, fantasy, chronotope, translation unit, concept, emergent structure, magical, adaptation, hermeneutics.*

Introduction

Fantasy texts are loaded with national concepts, mythological plots, and allusions, and are often complicated by convoluted narratives that actualize eternal and current, social and personal problems. A fantastic space contains much cultural data determined by the way a nation perceives the world, revealing the connection between the real and the otherworldly, the everyday and the magical [Meletinsky, 2000, p. 153]. Philosophical at its core, such novels were originally intended for an adult reader. In addition, authors often include rhymed texts into the narrative, which only emphasizes the poetic basis of fantasy. All this highlights problems of literary translation, for instance, the problem of equivalence or the problem of the translation unit.

Today there is a multitude of fantasy subgenres from belles lettres to texts for careful reading. The genre in question is so popular that every year a multitude of new books are published: only in 2020, 1394 “foreign fiction” editions were published in Russia [Statistics on]. Despite the presence of some single research projects, however, there is still a sizeable gap that was left unfilled: in light of the increasing demand for the genre, a comprehensive study on strategies of fantasy translation is required.

This paper uses works on literary studies, cognitive linguistics, hermeneutics, and translation studies as a frame of reference, which determines its interdisciplinary nature. A sufficient number of literary works have been devoted to the study of fantasy chronotopes. As far as I have found, however, fantasy chronotopes have not yet become the subject of a separate research in the province of translation studies, which determines the novelty of this research.

The chronotope as a unit of translation

It is proposed that the chronotope is considered as a unit of translation. The analysis of the empirical data—which amounts to 492 passages from source texts (STs) and 1078 matches in target texts (TTs)—shows that this very approach is the one that many translators follow.

Coined by M. Bakhtin, the *chronotope* means “time-space”, a key eventual relationship between time and space, which actualizes certain cultural and historical phenomena [Bakhtin, 1976, p. 234-235]. The chronotope can also be considered as a blend of mental spaces TIME and SPACE, which provides a theoretical justification for the existence of the *emergent structure*, or additional characteristics that do not stem from base spaces; this paper addresses them below. Chronotopes are considered to be the material genres are built upon. In this regard, as far as I could establish, the chronotope often becomes a unit of translation in the translation discourse. This approach allows to avoid the disadvantages of formality in determining translation units, but it also increases translation entropy. At the same time, such an indefinite unit presents problems for analysis.

The *hermeneutical approach* to translation [Mishkurov, 2013; Steiner, 1975] has been proposed with the purpose of entropy reduction. I define it either as translation techniques of interpreting and reconstructing revealed meanings from STs into TTs, or as the discipline that focuses on the understanding and interpretation of the original literary work and its translation. I adhere to the opinion that translation studies is a descriptive—rather than prescriptive—discipline, and the contradictions of different theoretical views only strengthen the research grounds we refer to. Much like translation itself, translation analysis cannot but be a creative activity since it is based on the reading (interpretation / criticism) of a text. Within this approach there are strategies that correspond to the hermeneutical circle and consist of 1) bringing the text closer to the reader and 2) bringing the reader closer to the text. The need for a balance comes, among other things, from the dual nature of fantasy: on the one hand, it is close to all cultures because it features the magical; on the other hand, it shows characteristic features in every culture and even in every writing.

Magic and the ideal origin of a fantasy world

The logic of fantasy has it that all existing entities in a described world have a common basis. As many researchers note, the idea that a fantasy world was somehow created is a distinctive feature of the genre, and it also determines its plane of content. The ideal origin, which is at the same time the world-creating force, is tangible, visible and readable [Kostyukhin, 2004, p. 96], and the magic in it reveals its source. As in mythological narrations, the magical is a priori, it is an inherent property of fantasy time and space.

In the example below, both the seme “magical” and the concept of a common magical origin are explicit (‘дарованной... силой’ [bestowed power—here and henceforth in brackets, my translation]) as a consequence of the lexical-semantic replacement *enchanted* – ‘дарованная’ [bestowed]:

*Remember, when creatures of magic actually use **magic**, they can accomplish things that could kill a human, because of their **enhanced abilities**.* [9]

«Запомни: когда волшебные существа по-настоящему пользуются **дарованной им магической силой**, они могут запросто уничтожить любого человека» [8]

Here the translator apparently succeeded to restore the cognitive context for the reader of the TT by using the explication technique as part of bringing-the-text-closer-to-the-reader strategy. In the same chapter of the book, however, the translator breaks logical connections. The author explains principles of magic and lists its types: ordinary wizards are not endowed with magical power, but they learn how to use it with spells; shades' magic comes from a spirit that obsess their bodies; some animals, endowed with magical abilities by nature. The difference between these types is lost due to the rendering.

On the contrary, here the literal translation violates the author's style:

*After I understood this little piece of sympathy, Ben taught me others. **A dozen dozen sympathetic bindings. A hundred little tricks for channeling power.*** [12]

‘После того как я освоил это несложное симпатическое действие, Бен научил меня другим. **Десяток десятков симпатических заклинаний, сотня маленьких трюков для управления течением энергии**’ [11].

The translator has chosen ‘заклинания’ [spells], which reveals the seme “magical”, as a match for *bindings* where the same seme is present implicitly. To be aware of the discrepancy the translator should understand inner workings of the text. P. Rothfuss, the author, deliberately desacralizes and trivializes the magical in his novel with the help of various plot or lexical means. For example, he avoids words from a lexical group called *Usage-determined magic vocabulary*—common words that represent the concept of “magical” in any context [Lefanov, 2019]—such as *spell* (one entry found in the book), *enchant* (not found), *incantation* (not found), *magician* (2 entries), *sorcerer* (not found), etc. Similarly, *bindings* is a nonce word with terminological/scientific flavour, and thus might be translated as ‘сопряжения’ [connections]. *Bindings* are links between entities, and this usage implies that such links are determined by the laws of physics rather than by a magical power (unlike *abilities*).

Below, the translator uses the explication technique, mainly for the sake of clarity: in English, many lexemes appear as part of *Context-determined magic vocabulary*—common words that acquire the concept of “magic” in certain contexts [Ibid.]—but in Russian this is not always possible (cf. *mechanism* – ‘магический механизм’ [magical mechanism]):

*Layered within the enchantment Queen Tarmunora oversaw was the **mechanism** that allows a hatchling to be linked with his or her Rider.* [7]

‘Переслоённый чарами, о которых позаботилась сама королева Тармунора, **магический механизм** упомянутой мною связи позволяет даже не проклюнувшемуся зародышу дракона мгновенно опознать своего Всадника’ [10].

It is worth saying that in this case it would be better to use the adaptation technique instead of revealing the concept.

Animism / personification of entities and natural forces

Personification of natural entities in fantasy is in line with the fairy-tale tradition [Propp, 1998, p. 9] and is also triggered by the emergent concept of “magical” [Neelov, 1986, p. 13]. Nature and its inhabitants are similar in their magical origin, hence comes their close interaction with nature.

As an archetypal image, the forest is usually personified in fantasy and triggers the concepts of “mysterious”, “magical” and in many cases the seme “dangerous” [Putilo, 2018]. In the following extract, trees that inhabit the Old Forest are hostile to the characters:

*Everything in it is very much more alive, more aware of what is going on, so to speak, than things are in the Shire. And the trees do not like strangers. **They watch you.** They are usually content merely to watch you, as long as daylight lasts, and don't do much. Occasionally the most unfriendly ones may drop a branch, or stick a root out, or grasp at you with a long trailer.* [14]

‘Все в нем какое-то настороженное, не то что в Хоббитании. Деревья здесь чужаков не любят и следят-следят-следят за ними во все... листья, что ли? – глаз-то у них нет. Днем это не очень, страшно, пусть себе следят. Бывает, правда, иногда – одно ветку на тебя обронит, другое вдруг корень выставит, третье плющом на ходу оплетет’ [13].

Following no particular pattern, the chronotope in question is present in all four translations of the novel by J. R. R. Tolkien that have been analyzed. This translation, for instance, is marked by a fully transformed passage that includes, above all, ‘глаза’ [eyes] (apparently, from *they watch*). The translator changes the ST, probably following his strategy of adaptation and his reading of this passage (‘следят-следят-следят за ними во все... листья, что ли? – глаз-то у них нет.’ [they watch-watch-watch with all... leaves, or what? – they don't have eyes, do they?]). Such an inappropriate adaptation of the text seems to distance the TT from the ST significantly and to distort the author's style.

Personification is a productive method of creating the magical in novels by K. S. Lewis. In addition, this category bears cosmological significance for the entire series of his books. In *Magician's Nephew*, after having created the world, Aslan divided all Narnian animals into two categories. The chosen ones were given the gift of speech and followed him. Then he warned them that if they returned to the ways of the wild, they would lose this gift. Intelligence and awareness of one's personality are apparently a direct consequence of one's ability to speak. This passage in *Magician's Nephew* is crucial for the translation of *The Horse and His Boy*:

That was how he got his name of Corin Thunder-Fist; and how he performed his great exploit against the Lapsed Bear of Stormness, which was really a Talking Bear but had gone back to Wild Bear habits. [4]

‘Потому его и прозвали Громовым Кулаком, и потому он победил страшного медведя, который был говорящим, но сбежал к немым, а это очень плохо’ [1].

‘Его прозвали Корин Громовый Кулак. До сих пор рассказывают, как он одолел медведя-шатуна с Пика Бурь: это был одичавший говорящий медведь, и...’ [2]

Translator N. L. Trauberg, to whom the first translation belongs, worked with both books in 1991 and seemingly understood the intricacies. She chose the strategy of bringing the text closer to the reader by expanding the ST, while explaining the implied reference to *Magician's Nephew* (*Wild* – ‘немые’ [the dumb]). In the second translation, for example, this connection is lost and, consequently, the chronotope is violated (‘одичавший говорящий медведь’ [a talking bear gone wild]), since the bear did not just go wild, but breached the law.

The opposed concepts of “good” and “evil”

The opposition of “good” and “evil” plays a leading role in explaining the structure of any fantasy world. In addition, it often turns out to be the leading characteristic of Usage-determined magical vocabulary. It is suggested that special attention should be paid to a group of synonyms that denote magical entities. *Magician/wizard* usually shift to the lexical-semantic field “good”, while *sorcerer/witch*, to the field “evil”. Any word of this subsystem, however, can acquire the opposite connotation in context, for instance, *magician* – ‘чародей’ [sorcerer] below, which is quite a reasonable decision:

One doesn't become a magician for nothing. [6]

«Стать чародеем — это тебе не шутка!» [3]

This opposition especially contributes to the generation of chronotopes. It is worth noting that there is a tendency there to expand this opposition to cosmological proportions. Chaos and Cosmos (beauty, order) tangibly influence the narrations by J. R. R. Tolkien [Larsen, 2016, p. 6], P. Rothfuss, K. S. Lewis.

The study also resulted in a comparative list of all the evil representatives in *The Lion, the Witch and the Wardrobe* [5] and their matches. Translator V. Vosedy made more or less successful attempts to find an equivalent for each concept, cf. *cruels* – ‘лихорадки’ [fevers] (see [Ford, 2005] under *cruels*, the inner semantics can often be easily inferred). He brings the reader closer to the text and preserves the mythologemes wherever feasible (*spectres* – ‘приведения’ [ghosts] is a synonymous equivalent; *horrors* – ‘страхи’ [fears], a nonce equivalent; *efreets* – ‘ифриты’

[efreets], a literal equivalent). Translator G. A. Ostrovskaya, on the contrary, adapted the text to a reasonable extent and replaced the original concepts with elements of Slavic mythology (*hags* – ‘кикиморы’ [kikimoras], *incubuses* – ‘домовые’ [domovoys], *wraiths* – ‘лешие’ [leshiys]). Thus, V. Vosedoy put the notional sphere above the conceptual sphere. There is little doubt that the translation by G. A. Ostrovskaya is much closer to the spirit of the ST and the author’s style, for it is made in accordance with the writer's task to demonstrate the innumerable army of the Witch, while the translation by V. Vosedoy confuses readers with unjustified nonce concepts (*ettins* – ‘прожоры’ [gluttons]; *wooses* – ‘дурманы’ [the heady ones]), borrowed concepts (*incubusses* – ‘демоны’ [demons]) and obsolete vocabulary (*bats* – ‘нетопыри’ [bats], *hags* – ‘вереды’ [furuncles]). (It has been noted that V. Vosedoy often resorts to slang and obsolete words [Karasik, 2017].) The translation by G. A. Ostrovskaya is constant in its style and corresponds to the author’s intentions, whereas that by V. Vosedoy does not exclude contradictions.

Conclusion

Because of the complex structure of the fantasy genre, translators may encounter unique means of designating the magical. In many cases, the concept of “magical” appears as an emergent meaning of fantasy chronotopes. Similarly, it is proposed that the fantasy time and space enrich the text with a number of universal and specific characteristics, and it is necessary to understand them to delve deep into the exciting world of fantasy. The present work has only outlined the problems in general terms and is to become a source of reference for a more extensive analysis, which is now felt to be in demand.

There is no denying that no strategy or technique could be an ultimate solution for a particular problem. Any situation in translation discourse requires careful reading (criticism) on the part of the translator. In addition, it is necessary that the translator is competent in the genre of translation; the consequences of a superficial reading of a fantasy text are commonly observed. A deep understanding of fantasy chronotopes helps to reduce entropy in translation, allows to preserve the author's style and makes it easier for the readers of TTs to perceive the foreign conceptual sphere, which, in turn, extends the ST into the target language picture of the world.

Material:

1. Lewis, C.S. Kon' i ego mal'chik [The Horse and His Boy] / transl. from English by N. Trauberg // Hroniki Narnii [The Chronicles of Narnia]. Moscow : Eksmo, 2017. P. 235– 338.
2. Lewis C. S. Kon' i ego vsadnik [The Horse and His Rider] / transl. from English by D. Afinogenov // Hroniki Narnii [The Chronicles of Narnia]. St. Petersburg. : Eksmo, 2003. P. 201– 320.
3. Lewis C. S. Plemyannik CHarodeya [The Sorcerer’s Nephew] / transl. from English by N. Trauberg // Hroniki Narnii [The Chronicles of Narnia]. Moscow : Eksmo, 2017. P. 7–108.
4. Lewis C. S. The Horse and His Boy. London, 2001. P. 199–310.
5. Lewis C. S. The Lion, the Witch and the Wardrobe. London : Scholastic Inc, 1995. 224 p.
6. Lewis C. S. The Magician's Nephew. London : HarperCollins, 1998. 189 p.
7. Paolini C. Eldest. New York : Knopf Books For Young Readers, 2007. 704 p.
8. Paolini C. Eragon [Eragon] / / transl. from English by I. A. Togoeva. Moscow : Rosmen, 2005. 640 p.
9. Paolini C. Eragon. New York : Knopf Books For Young Readers, 2003. 528 p.
10. Paolini C. Eragon. Vozvrashchenie [Eragon. The Return] / transl. from English by I. A. Togoeva. Moscow : Rosmen, 2006. 880 p.
11. Rothfuss P. Imya vetra [The Name of the Wind] / transl. from English by A. Olefir. St. Petersburg. : Eksmo, 2010. 736 p.
12. Rothfuss P. The Name of the Wind. New York : Daw Books, 2007. 722 p.

13. Tolkien J. R. R. Hraniteli. Letopis' pervaya iz epopei « Vlastelin Kolets» [The Guardians. The First Chronicle of the Epic “The Lord of the Rings”] // Vlastelin Kolets [The Lord of the Rings] / transl. from English by V. Murav'yov, A. Kistyakovskij. Moscow : AST, 2017. pp. 29–447.
14. Tolkien J. R. R. The Fellowship of the Ring. The Lord of the Rings. Part I. London : HarperCollins Publishers, 2008. 539 p.

References:

- Bakhtin M. M. Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznyh let [Issues of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years]. Moscow, 1975. 504 p.
- Karasik O. B., Shalagina O. V. Osobennosti perevoda skazki K.S. L'yuisa «Lev, koldun'ya i platyanoy shkaf» [Translation Features of fairy tale “The Lion, the Witch and the wardrobe” by K. S. Lewis] // Filologiya i kul'tura [Philology and Culture]. Kazan, 2017. No. 1 (47). pp. 174-182.
- Kostyukhin E. A. Lekcii po russkomu fol'kloru [Lectures on Russian Folklore]. Moscow, 2004. 332 p.
- Larsen K. Medieval Cosmology and Middle-earth: A Lewisian Walk Under Tolkienian Skies // Journal of Tolkien Research. 2016. Vol. 3, Iss. 1, Article 5.
- Lefanov D. S. Leksicheskie sredstva oboznacheniya magicheskogo. Klassifikaciya i sposoby perevoda (na materiale fentezi) [Lexical Means to Signify the Concept of "Magical". Classification and Methods of Translation (Based on Fantasy)] // Moscow University Young Researchers' Journal: Languages, Cultures and Area Studies. Moscow, 2019. Iss. 8.
- Meletinsky E. M. Poetika mifa [The Poetics of Myth]. Moscow, 2000. 407 p.
- Mishkurov E. N. O «germenevticheskom povorote» v sovremennoj teorii i metodologii perevoda (chast' I) [On the “hermeneutical turn” in the modern theory and methodology of translation (part one)] // Vestnik Moskovskogo universiteta [The Bulletin of the Moscow University]. No. 1. Moscow, 2013. pp. 69-91. Iss. 22.
- Neelov E. M. Volshebno-skazochnye korni nauchnoj fantastiki [The Magical and Fairy-tale Roots of Science Fiction]. Leningrad, 1986. 199 p.
- Propp V. Ya. Morfologiya «volshebnoj» skazki. Istoricheskie korni volshebnoj skazki [The Morphology of the “Magical” Fairy Tale. The Historical Roots of the Fairy Tale]. Ed. by G. N. Shelogurov. Comp. by I. V. Peshkov. Comm. by E. M. Meletinsky et al., 1998. 512 p.
- Putilo O. O. Emocional'noe vospriyatie geograficheskikh obrazov v fentezi [Emotional Perception of Geographical Images in Fantasy] // Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal «Grani poznaniya» [Digital scientific and educational journal “Facets of Knowledge”]. 2018. No. 1 (54). pp. 48-51.
- Steiner G. After Babel: Aspects of Language and Translation. Oxford, 1975. 486 p.

Dictionaries and resources:

- Ford P. F. Pocket Companion to Narnia. London, 2005. 384 p.
- Statistics on publishing of printed editions [a digital resource] // Russian book chamber : [site]. URL: <http://www.bookchamber.ru/statistics.html> (date of access: 20.03.2021).

ПОЛИСЕМИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ГЛАГОЛА: НА МАТЕРИАЛЕ НАИБОЛЕЕ ЧАСТОТНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Е.А. Майорова, e-mail: lizabarselona@yandex.ru

студент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия,
г. Ярославль

С.Б. Барушкова, e-mail: svetlana.barushkova@yandex.ru

канд. филол. наук

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия,
г. Ярославль

POLYSEMY OF THE FRENCH VERB: BASED ON THE MOST FREQUENT VERBAL LEXEMES OF THE FRENCH LANGUAGE

Е.А. Mayorova, e-mail: lizabarselona@yandex.ru

Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

S.B.Barushkova, e-mail: svetlana.barushkova@yandex.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье дан обзор на определение термина «полисемии», рассмотрен также вопрос о трактовке частотности и его соотношении с феноменом многозначности в языке. Проанализирована связь между частотными глаголами и их значениями.

Ключевые слова: полисемия, частотность, глагол, словарь, французский язык, индекс частотности.

Abstract. The article provides an overview of the definition of the term "polysemy", as well as the question of the interpretation of frequency and its relationship with the phenomenon of polysemy in the language. The relationship between frequency verbs and their meanings is analyzed.

Keywords: polysemy, frequency, verb, dictionary, French, frequency index.

Интерес к феномену полисемии как лингвистическому явлению и к частотности, а особенно их взаимосвязи, одна из наиболее обсуждаемых тем в сфере лексикографии. В последнее время данные два явления всегда находятся рядом, и лингвисты (Б.Н. Головин, Н.Н. Лопатникова, В.Г. Гак) стараются доказать взаимосвязь между ними на основе различных произведённых ими исследованиями. Цель данной работы - доказать, что самые частотные глаголы во французском языке многозначны. При работе с частотными глагольными формами не следует забывать о бесценных источниках - словарях, которые помогают школьнику, студенту и даже преподавателям для решения языковых вопросов, которые встречаются в течение всего времени изучения французского языка. И в данной работе мы не могли не прибегнуть к неоценимым, иногда недооцененным источникам языка. Для анализа использовался частотный словарь французского языка и «Новый французско-русский словарь» В.Г. Гака и К.А. Ганшиной.

В последнее время, многие лингвисты (Б.Н. Головин, Н.Н. Лопатникова, В.Г. Гак, Л.А. Глинкина) считают, что полисемия тесно связана с частотностью в языкознании. Для того чтобы определить верно ли суждение, мы изучили данные темы и провели исследование,

выбрали частотные глаголы во французском языке, и проверили сколько значений, каждый глагол имеет в словарях.

Ученые (Н.Н. Лопатникова и Н.А. Мовшович) придерживаются точки зрения, что все слова моносемичны и полисемичны одновременно: в речи понимаются значения слова в конкретной ситуации, в разговоре, но данное слово может подразумевать другое значение в совершенно другом смысловом контексте, и тогда оно будет полисемичным [4, с.24].

Частотность, в свою очередь, отмечает число появления какого-либо факта, слова или устойчивого словосочетания, в определенном промежутке текста или речи [1, с.21]. В языкознании выделяют два вида частотности, к первому виду относятся низкочастотные слова, данные слова являются либо архаизмами, либо слова, которые сохранились благодаря церкви. Второй вид частотности, это высокочастотные и среднечастотные слова. Данный вид частотных слов употребляются чаще всего в активном словарном запасе человека, из этого следует, что определенное слово, может встретиться в разговоре человека много раз (Алексеев, Бектаев, Белоцерковская).

В наши дни, наука тесно связана с другими науками, так же, как и языкознание. С тем чтобы определить частотность слова в определенном языковом корпусе, лингвисты были вынуждены прибегнуть к математическим наукам, в особенности к статистическим расчетам. В итоге чего образовалась статистическая лексикография, которая помогает ученым и лингвистам создавать формулы. В дальнейшем математические выражения помогают решать языковые проблемы, которые связаны с подсчетами.

Статистическая лингвистика стала развиваться в XX веке лингвистами И.А. Бодуэн де Куртене, В.С. Иванов, Б.Н. Головин и Ф. де Соссюр.

Первый ученый, который создал математическую формулу, для статистических исследований, был Альфред Лотке в 1926 году (вывел эмпирическую зависимость для числа ученых n_i , i - количество статей, написавших ученый

$n_i = \frac{n_1}{i^2}$; $i = 1, 2, \dots, i_{\max}$, где n_1 - число учёных, написавших одну статью, а i_{\max} - максимальное число статей, написанными одним ученым). Одна из самых известных формул для вычисления статистической лексикографии, это закон Ципфе ($f_i \times i \approx \text{const}$ f_i - частота i -го слова). Но прежде чем Дж.Ципфе создал свой закон, французский стенографист Жан-Батист Эсту в начале XX века исследовал закономерности частотностей. В середине прошлого столетия Бенуа Мандельброт стал дорабатывать знаменитый закон Ципфе, который теперь использует чаще всего для статистических исследований ($\frac{f_x r}{n} = C$, где n - общее количество слов в тексте, что означает длину текста). Следует также отметить закон Г.С. Хипса, который в статистической лингвистике помогает формированию частотных словарей ($V(n) = \alpha n^\beta$, где $V(n)$ -это количество уникальных слов, n - обозначает общее количество слов в текста, а α и β - это константы) [3, с.187-190].

Таким образом, можно сделать вывод, что статистическая лексикография занимается разработкой частотных словарей. К такому типу словарей обращаются в тот момент, когда нужно посмотреть частотность употребления слова в речи, устной или письменной [2]. Частотные словари помогают составлению методологических пособий иностранного языка. Лишь в 1963 году был разработан первый частотный словарь на русском языке Э.А. Штейнфельдта [6]. Для создания своего словаря она использовала тексты современной литературы, прессы и радиопередач того времени. Л.Н. Засорина в своем словаре пыталась охватить художественную литературу и публицистическую XX века. На основе двух первых частотных словарей русского языка (Штейнфельдта и Засориной) были разработаны множество новых частотных словарей, которые включали в себя более узкий круг охвата языка или язык определенного автора [2, с.363-367].

Поэтому, для исследования взаимосвязи частотности и многозначности мы обратились к частотному словарю французского языка «A Frequency Dictionary of French» (авторы - Lonsdale D., Le Bras Y.) и «Новому Французскому - русскому словарю» В.Г. Гака и К.А. Ганшиной. Из первого словаря мы отобрали частотные глаголы во французском языке,

а из второго считали значения данных глагольных лексем. Приведенные отбор материала, можно представить в виде таблицы.

Таблица 1. Частотные глаголы и значения их глагольных лексем

| Глагол | Место слова в частотном списке | Частотность | Количество значений | Перевод первых значений | Дисперсия слова |
|-------------|--------------------------------|-------------|---------------------|-------------------------|-----------------|
| être | 5 | 514562 | 2 | Быть | 91 |
| Avoir | 8 | 405020 | 6 | Иметь | 89 |
| Faire | 25 | 99587 | 40 | Делать | 85 |
| Mettre | 27 | 1964 | 18 | Класть | 96 |
| Dire | 37 | 66657 | 8 | Говорить | 77 |
| Devoir | 39 | 46491 | 4 | Быть должным | 83 |
| Prendre | 43 | 24323 | 32 | Брать | 90 |
| Donner | 46 | 19581 | 12 | Давать | 90 |
| Aller | 53 | 50452 | 22 | Ходить | 73 |
| Vouloir | 57 | 36467 | 9 | Хотеть | 79 |
| Savoir | 67 | 32739 | 3 | Знать | 78 |
| Falloir | 68 | 22844 | 1 | Надлежать | 84 |
| Demander | 80 | 16076 | 5 | Просить | 86 |
| Trouver | 83 | 16036 | 7 | Найти | 85 |
| Rendre | 85 | 10226 | 13 | Отдавать | 90 |
| Passer | 90 | 17070 | 26 | Переходить через | 83 |
| Comprendre | 95 | 12482 | 3 | Содержать | 87 |
| Rester | 100 | 11942 | 7 | Оставаться | 86 |
| Porter | 105 | 8044 | 22 | Нести | 89 |
| Montrer | 108 | 5634 | 3 | Показывать | 92 |
| Continuer | 113 | 6377 | 3 | Продолжать | 91 |
| Suivre | 120 | 7251 | 7 | Следовать | 89 |
| Connaître | 133 | 10612 | 6 | Знать | 83 |
| Entendre | 149 | 10290 | 7 | Слышать | 81 |
| Remettre | 156 | 3181 | 19 | Ставить | 93 |
| Appeler | 157 | 8899 | 4 | Называть | 83 |
| Occuper | 159 | 3921 | 3 | Занимать | 92 |
| Décider | 165 | 5533 | 4 | Решать | 88 |
| Répondre | 200 | 6672 | 9 | Отвечать | 83 |
| Vivre | 201 | 8023 | 6 | Жить | 80 |
| Accepter | 210 | 4705 | 5 | Принимать | 87 |
| Apprendre | 327 | 4035 | 6 | Учиться | 83 |
| Obtenir | 334 | 5088 | 1 | Добиваться | 79 |
| Regarder | 425 | 7977 | 5 | Смотреть | 62 |
| Valoir | 431 | 2640 | 2 | Представлять | 85 |
| Avancer | 449 | 1999 | 7 | Продвигать | 88 |
| Disparaître | 493 | 2444 | 3 | Исчезать | 84 |
| Signifier | 586 | 1615 | 3 | Означать | 87 |
| Discuter | 737 | 2088 | 3 | Обсуждать | 80 |
| Demeurer | 748 | 1961 | 4 | Жить | 80 |
| Consacrer | 750 | 2104 | 3 | Посвящать | 79 |
| Frapper | 754 | 2033 | 7 | Бить | 80 |
| Situer | 815 | 2260 | 1 | Располагать | 76 |
| Promettre | 854 | 1653 | 3 | Обещать | 81 |
| Composer | 858 | 1482 | 6 | Составлять | 83 |
| Commander | 959 | 1858 | 5 | Приказывать | 76 |
| Confirmer | 1014 | 2163 | 4 | Подтверждать | 71 |
| Modifier | 1035 | 3119 | 2 | Модифицировать | 61 |

| | | | | | |
|--------------|------|------|---|---------------|----|
| Apprécier | 1061 | 1031 | 3 | Оценивать | 84 |
| Destiner | 1088 | 1692 | 1 | Предназначать | 75 |
| Convenir | 1106 | 2090 | 3 | Соглашаться с | 69 |
| Mesurer | 1110 | 1602 | 5 | Мерить | 75 |
| Emprunter | 1123 | 558 | 4 | Брать взаймы | 90 |
| Traduire | 1125 | 1400 | 4 | Выражать | 78 |
| Accuser | 1147 | 2033 | 7 | Обвинять | 69 |
| Entreprendre | 1171 | 1056 | 4 | Предпринимать | 82 |
| Libérer | 1190 | 1462 | 7 | Освобождать | 76 |
| Prévenir | 1207 | 1056 | 4 | Предупреждать | 81 |
| Sauver | 1213 | 1689 | 6 | Спасать | 72 |
| Vérifier | 1236 | 1280 | 2 | Проверять | 77 |

После внесения всех данных в таблицу можно сделать очевидный вывод, что из 60 выбранных частотных глаголов, 56 наиболее частотных глаголов имеют минимум 2 значения, что означает, что данные глаголы уже являются полисемичными. Четыре глагола (*falloir, obtenir, destiner et situer*) имеют только одно значение, представленные в словаре, что означает, что данные глаголы, являются моносемичными. Несмотря даже на то, что у них всего одно значение в словаре, у четырех глаголов высокий коэффициент дисперсии. Е.Л. Лысенкова в своей работе «О законе переводной дисперсии» определяет дисперсию как мерой отклонение перевода от оригинала на различных уровнях владения языком [5, с.111-118]. Больше всего значений среди выбранных глаголов у глагола «faire», существует 40 значений данного глагола. Значения самого многозначного частотного глагола чаще всего меняет свое значение в различных словосочетаниях (*faire sa médecine*-изучать медицину, *faire de la bicyclette*-ездить на велосипеде). Минимальная дисперсия 69 (*convenir*) и максимальное 96 (*mettre*). То есть среди 60 выбранных самых частотных глаголов во французском языке, у частотных слов много переводных значений и способов их перевода. По индексу частотности самая высокая частотность у глагола «être» 514562, и самая низкая частотность у выбранных глаголов - у глагола «emprunter» 558.

После проведения исследования можно сделать вывод, что частотные слова многозначны, а значит, что чаще всего имеют больше двух значений, что доказывает, что частотность тесно связана с полисемией.

Список литературы:

1. Головин, Б.Н. Введение в языкознание. Изд. 4-е. М.: Высшая школа, 1983. - 231 с.
2. Козырев В.А., Черняк В.Д. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший. / В.А. Козырев, В.Д. Черняк. СПб., 2014. (Серия «Герценовская антология»).
3. Леонов, В.П. Введение в семиотику информационных технологий. - Томск : Изд-во научно-технической литературы, 2011. - 247 с.
4. Лопатникова. Н.Н. Лексикология современного французского языка : Для ин-тов и фак. иностр. яз. / Н.Н. Лопатникова, Н.А. Мовшович. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Высш. школа, 1982. - 256 с.
5. Лысенкова, Е.Л. О законе переводной дисперсии // Вестник Московского государственного университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. - № 1. - С. 111-118.
6. Штейнфельдт, Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка: справочник для преподавателей русского языка. - Прогресс, 1973. — 228 с.

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ
ВУЗЕ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»)**

А.В. Макаrchук, e-mail: arisha.2103@mail.ru

студент

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

Рубцова А.В., e-mail: arisha.2103@mail.ru

профессор, директор высшей школы лингводидактики и перевода

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

**PECULARITIES OF FOREIGN STUDENTS' ADAPTATION IN RUSSIAN HIGHER
SCHOOL (MAJOR IN LINGUISTICS)**

A.V. Makarchuk, Rubtsova A.V., e-mail: arisha.2103@mail.ru

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint-Petersburg

Rubtsova A.V., e-mail: arisha.2103@mail.ru

Professor, Director of the Higher School of Linguodidactics and Translation

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint-Petersburg

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме адаптации иностранных студентов к образовательному процессу в российском вузе в рамках направления подготовки «Лингвистика». В статье автором описываются основные фазы и виды адаптаций, рассматриваются трудности адаптации к новой образовательной среде, а также факторы, оказывающие влияние на успешное приспособление студентов, получающих образование на неродном языке. На основе данных опроса были сделаны выводы о главных сложностях адаптации к жизни в России и проанализированы ключевые условия успешной адаптации с учетом разных аспектов и критериев.*

***Ключевые слова:** адаптация; РКИ; иностранные студенты; языковой барьер; образовательная среда; условия успешности адаптации; виды адаптаций.*

***Abstract.** The article is devoted to the problem of foreign students' adaptation to educational process in Russian higher school. The author describes the main stages, types of adaptation and considers the problems of adaptation to a new studying environment as well as the factors that influence the processes of successful adaptation of foreign students receiving education in a non-native language. On the basis of the survey data the conclusions about main difficulties of adapting to Russian life were drawn, and the circumstances of effective adaptation in accordance with various aspects were analyzed.*

***Keywords:** adaptation; RCT; foreign students; language barrier; educational environment; requirements of successful adaptation; adaptation types.*

Обучение иностранных студентов в высших учебных заведениях РФ является актуальной проблемой в сфере образования и воспитания в связи с увеличившимся потоком учащихся, поступающих в российские вузы. С учетом тех трудностей и барьеров, которые могут возникнуть у иностранных учащихся на начальных стадиях обучения, разрабатываются особые программы для наиболее комфортного погружения в иную образовательную и языковую среду. В их основе лежит адаптации иностранных студентов к неродному языку, культуре, менталитету, системе образования, критериям вуза, климату и месту жительства. Исследованию проблем адаптации студентов к обучению в высшей школе посвящено немало исследований в рамках разных дисциплин, однако недостаточно

изученным является вопрос адаптации иностранных студентов к образовательному процессу в российском вузе, где русский язык является ключевым инструментом их будущей профессиональной педагогической деятельности.

Адаптация иностранных студентов представляет собой сложный многоликий процесс, на протяжении которого происходит преодоление разного рода барьеров и трудностей языкового, культурного и дидактического характера. Привыкая к новым условиям обучения и жизни в российских вузах, студенты в результате активнее и быстрее включаются в общий образовательный процесс, поскольку большинство сложностей и барьеров остаются позади. Сам термин «адаптация» является многозначным и включает в себя разные подходы к его формулировке. Согласно большинству трактовок, она рассматривается как процесс и результат приспособления к окружающей среде, действия самого субъекта адаптации и вместе с тем как педагогическая деятельность, обеспечивающая помощь субъекту адаптации в его приспособлении [4]. По мнению исследователей Л.К. Гришанового и В.Д. Цуркан, в основе адаптации лежит «процесс приведения основных параметров социальных и личностных характеристик в соответствие с новыми условиями вузовской среды» [1]. Приведенные выше формулировки в совокупности отражают сущность данного процесса, который одновременно выполняет огромное количество функций и задействует как деятельность субъектов, так и действия преподавателей высших учебных заведений. В целом, адаптация представляется как «сложный, многосоставной процесс приспособления иностранного студента к условиям новой среды, что зависит от множества факторов» [2, с. 74].

Для того чтобы понять, каким образом организовать процесс адаптации иностранных студентов и учесть как можно больше основополагающих факторов, которые влияют на скорость и качество полученного обучения и воспитания, необходимо раскрыть основные стадии (фазы) адаптации и ее разновидности. Согласно подходу Одинокой М.А., выделяются три этапа реализации адаптации, где на первом *превентивном этапе* иностранные студенты до приезда в Россию получают всю необходимую информацию о вузе. В дальнейшем на *начальном этапе* происходит постепенное вхождение в новую информационно-образовательную среду вместе с усвоением базовых культурных ценностей, традиций и поведенческих стилей. В рамках последнего *основного этапа* существующие знания обо всех аспектах адаптации расширяются, студенты осознают особенности обучения и воспитания в России, которые встретились им ранее в начале адаптации, и разрабатывают свои способы решения данной проблемы [5]. К разновидностям проявления адаптации можно отнести социальную, социокультурную, языковую, дидактическую, психологическую, профессиональную и др. виды адаптации. В основе каждой из них лежит набор критериев успешности внедрения в образовательную среду и ряд требований, необходимых для успешного изучения всех аспектов российской действительности.

Как упоминалось ранее, существуют определенные факторы, которые говорят об успешно осуществленной адаптации иностранных студентов. Среди них можно выделить такие факторы эффективности процесса адаптации, как:

- 1) социокультурный, социокоммуникативный, социобытовой (С.И. Моднов и Л.В. Ухова);
- 2) психофизиологический, учебно-познавательный, социокультурный (С.В. Кривцова);
- 3) физиологический, психологический, социальный, культурный (А.П. Кормилицын) [3, с. 36].

Более полными представляются подходы Т.Р. Рахимова и Т. Хуана, которые выделяют ряд основополагающих критериев, охватывающих все разновидности адаптации. К ним относятся традиционный, климатический, личностно-психологический, учебно-педагогический, социально-бытовой, культурный, религиозный, правовой, и другие факторы [6]. Адаптированность личности студента (понятие психологической адаптации) характеризуется наличием таких черт как уверенность в себе, ответственность, наличие

собственной линии поведения, умение преодолевать обстоятельства и пр. Немаловажным является социально значимые чувства и ощущения (состояние комфорта, гармонии, положительные эмоции и крепкие связи с товарищами, хорошее самочувствие и устроенность в быту).

Поскольку большинство критериев эффективного проникновения в новую образовательную среду требуют терпения, выдержки и усилий со стороны субъекта адаптации, на начальных этапах они сталкиваются с рядом трудностей и барьеров, которые также требуют детального рассмотрения и анализа. Во-первых, иностранные студенты имеют разную *общетеоретическую базовую подготовку* и разный объем предметных и профессиональных умений и навыков. Их *образовательные системы* кардинально отличается как методикой преподавания, так и педагогическими приемами, используемыми на занятиях. Подобные различия способствуют непониманию и сложностям в получении знаний непривычным для студентов способом. Во-вторых, являясь носителями разных религий и культур, студенты обладают *национально-этническими особенностями*, которые препятствуют полной адаптации в условиях неродной социокультурной среды. Для более успешного взаимопроникновения культур рекомендуется обращение к *диалогу культур*, способствующему осознанию национального своеобразия [7].

В-третьих, негативное влияние на образовательный процесс может оказать языковой барьер, возникающий в связи с наличием разных языковых систем. В процессе адаптации уровень владения русским языком у иностранных студентов варьируется в зависимости от качества обучения. В результате, они испытывают трудности в понимании программы обучения и всех тех дисциплин, которые в нее входят (большинство из них требует знание русского языка не ниже среднего уровня, а также понимание научного языка и терминологии). К дополнительным трудностям по мнению представителя КНР исследователя Чэнь Цзе следует отнести: 1) низкий уровень самостоятельности (характерно для китайской культуры); 2) ощущение одиночества, отчуждения; 3) недостаточная информированность о требованиях того или иного российского вуза; 4) незнание установок и ценностей новой социокультурной среды и т.д. [8]

В ходе исследования с учетом рассмотренных выше требований и факторов адаптации в качестве группы респондентов были выбраны 12 иностранных студентов-магистров направления подготовки «Лингвистика». основополагающие вопросы, которые составили основу проведенного опроса, были направлены на выявление ключевых трудностей в адаптации, а также способов преодоления языкового и культурного барьеров. Большинство иностранных студентов являются носителями китайского языка, и один респондент – арабского языка, что позволяет более детально рассмотреть специфику адаптации китайской аудитории в рамках российской образовательной системы.

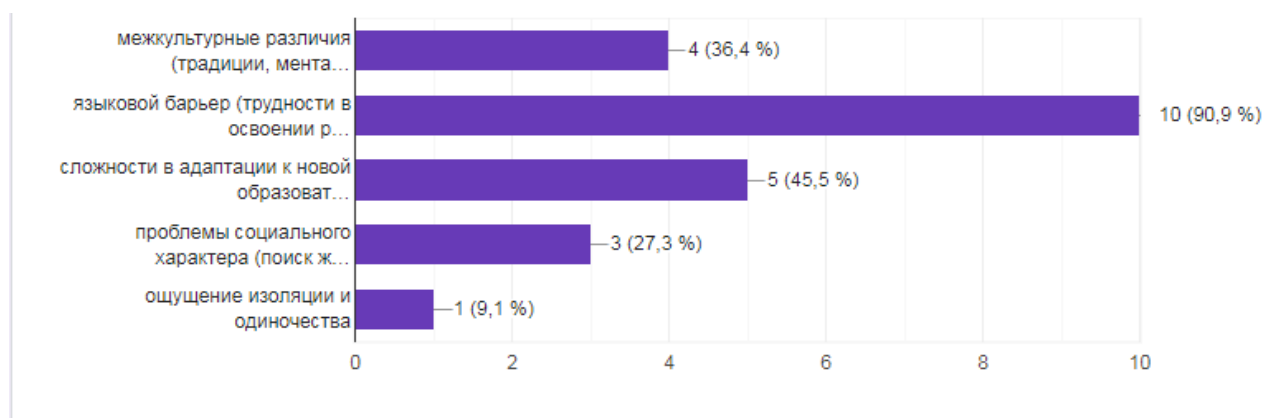


Диаграмма 1. Трудности адаптации иностранных студентов

На первой диаграмме изображены в процентном соотношении трудности, которые возникают у многих иностранных студентов в процессе приспособления к реалиям

российской системы образования и иным условиям жизни. Согласно данным опроса, наибольшие трудности вызывают такие аспекты как *языковой барьер* (сложности в освоении русского языка) (90,9 % опрошенных), а также *разные образовательные системы и межкультурные различия* (45,5 % и 36,4 % соответственно). Наименьший дискомфорт вызывает *ощущение изоляции и одиночества* во время пребывания в другой стране, а также особенности социальной адаптации (например, поиск жилья).

Следовательно, для китайских студентов наиболее важным является знание иностранного языка, культуры, традиций и обычаев, так как в противном случае теряется мотивация и желание учиться тому, что вызывает сложности и кардинально отличается от родного языка и особенностей менталитета. Успешная адаптация к новой образовательной среде способствует повышению социальной активности студентов, а ознакомление с требованиями вуза способствует грамотному построению образовательного маршрута и развитию самостоятельности студентов (что не характерно для китайской коллективистской культуры).

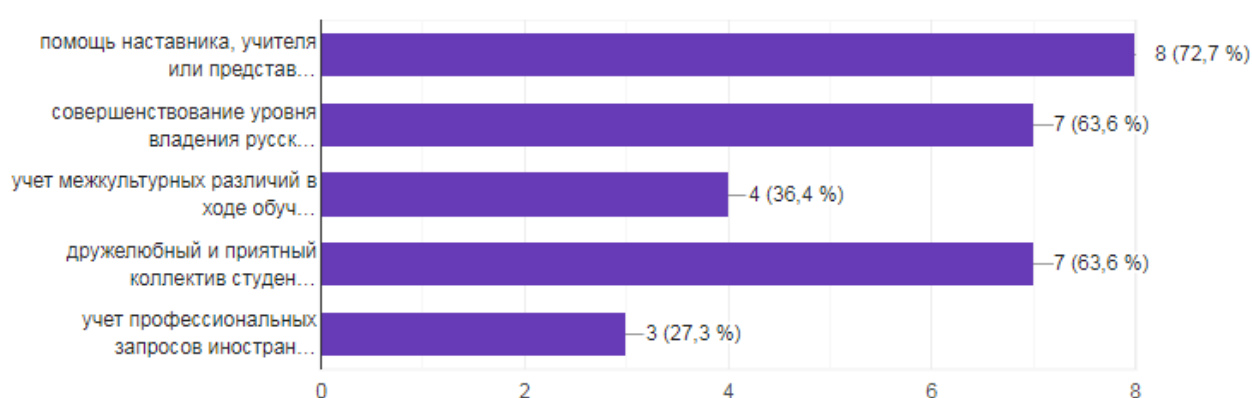


Диаграмма 2. Условия эффективной адаптации

Для более тщательного изучения и рассмотрения особенностей адаптации было необходимо изучить критерии и условия успешного проникновения в неродную культуру и языковую среду. Отвечая на второй вопрос (*“Что помогло вам легче адаптироваться к учебному процессу?”*), большинство студентов отметили важность психологической поддержки со стороны наставника, учителя или ментора, который способствуют более гибкому приспособлению к новой образовательной системе и существующим в обществе принципам и традициям (72,7 %). В качестве второго необходимого условия выступает высокий уровень знания русского языка и необходимость его постоянного совершенствования на протяжении всей адаптации иностранных учащихся (63,6 %).

В соответствии с результатами, отображенными на первой диаграмме, и полученными данными из второй диаграммы, можно сделать вывод, что в ходе разработки адаптационных курсов и программ необходимо первостепенно минимизировать языковые барьеры и обеспечивать возможность погружения в неродную языковую среду. Также, успешная социальная адаптация в новом учебном коллективе (63,6 %) играет немаловажную роль для студентов, поскольку посредством внедрения в новый коллектив появляется возможность снятия коммуникативных и культурных барьеров, осознания разницы менталитетов и систем образования. Тем не менее, среди перечисленных критериев некоторые респонденты выделяют учет профессиональных запросов (27,3 %), что говорит о необходимости соблюдения принципа профессиональной ориентации всего образовательного процесса (особенно в рамках получения степени магистра).

В качестве последнего задания в рамках исследования был вопрос открытого типа с возможностью поделиться собственными взглядами на тему адаптации и выделить те

аспекты, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения в российских вузах.



Рис.1. Рекомендации иностранных студентов

На данном рисунке большая часть рекомендаций основывается на межкультурных и языковых различиях (в соответствии с контингентом респондентов, различиях китайской и русской культур). Многие иностранные студенты испытывают сложности в изучении разных языковых аспектов русского языка (грамматики, лексики, фонетики). В результате были выдвинуты такие рекомендации как: *учет разницы в грамматических системах* (например, порядок слов, падежи), *фонетических особенностей русского языка* (интонационные рисунки, продукция некоторых не имеющих эквивалента в китайском языке звуков), а также, *словарного запаса* представителей одной культуры (лексический состав двух языков радикально отличается). Вдобавок ко всем перечисленным критериям были упомянуты *обычаи и традиции*, которые необходимо знать преподавателям в целях его внедрения в образовательный процесс с дальнейшим сравнением и анализом общих и отличительных черт двух культур.

По мнению представителя арабской культуры, немаловажным в процессе обучения русскому языку является наличие *языка-посредника* (в данном случае подразумевается английский язык). Таким образом, снимаются психологические и языковые барьеры, так как коммуникация осуществляется также на том языке, который близок как преподавателю, так и иностранным учащимся. В силу разного уровня владения русским языком необходимо не только обеспечить наличие языка-медиатора, но и учесть *индивидуальные особенности каждого студента*. К ним можно отнести как интересы и хобби, особенности темперамента, так и темп обучения, предпочтительный способ запоминания и фиксации информации, а также, профессиональные потребности студентов (в рамках рассматриваемого направления подготовки – формирование необходимых компетенций будущего педагога). Интересная и педагогически верная рекомендация была дана китайской студенткой, утверждающей, что в процессе обучения представителей КНР могут возникнуть сложности с заданиями творческого характера, направленными на выражение эмоций, чувств, собственного мнения без четко заданного шаблона и образца. В действительности, *разница в менталитете и в методиках обучения* должна быть принята во внимание на уроках обучения русскому как

иностранным с целью формирования недостающей в силу культурных особенностей коммуникативной компетенции.

Таким образом, процесс обучения иностранных учащихся русскому языку как языку специальности отличается многоаспектностью и многогранностью в связи с наличием огромного количества аспектов, факторов и требований, предъявляемых к адаптационному процессу. Проведенное исследование позволило сформулировать выводы об особенностях адаптации иностранных студентов к образовательной среде на примере группы студентов направления подготовки «Лингвистика». Большинство студентов считают необходимым преодоление языкового и культурного барьеров, учет индивидуальных особенностей и специфики образовательной системы, а также, обеспечение эмоциональной и психологической поддержки. Им удалось сформулировать пожелания для облегчения процесса обучения в российских вузах, которые бы основывались на разнице языковых аспектов, менталитете и особенностях методики преподавания. Из полученных данных следует, что процесс адаптации в России до сих пор остается актуальным, так как формирует благоприятную среду и обеспечивает учащихся возможностью быстрее привыкнуть к новым обстоятельствам и новой коммуникативной среде.

Список литературы:

1. Ваулина, Т.А. Организационные аспекты адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе / Т.А. Ваулина, К.Н. Сахарова // Вестник Томского государственного университета. - 2015. - №400. - С. 267-272.
2. Дорожкин, Ю.Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов / Ю.Н. Дорожкин, Л.Т. Мазитова // Социологические исследования. 2007. №3. С. 73–77.
3. Дрожжина, Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования. Universitas. - 2013. - №3. - С. 33-47.
4. Овсянникова, И. Г., Терещенко Т. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Известия ВГПУ. 2018. №3. С. 41-46.
5. Одинокая, М. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в условиях российского вуза / М.А. Одинокая, О.А. Шередекина // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2019. - №30. - С. 20-27.
6. Рахимов, Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Дефиниции культуры: сборник трудов участников Всероссийского семинара молодых ученых. Томск: Изд-во Томского университета. - 2011. - № 9. - С. 406–411.
7. Узденова, Е.В. Этнопсихологические особенности студентов при обучении русскому языку как иностранному // Достижения вузовской науки. - 2014. - №11. - С. 87-92.
8. Чень Цзе. Повышение значимости воспитательной системы российского педагогического вуза для социальной адаптации китайских студентов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08: утв. 24.12.2010. - Тула, 2010. - 156 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru

старший преподаватель

Севастопольский государственный университет, Россия, г. Севастополь

SOCIOCULTURAL STEREOTYPES AS INTERCULTURAL COMMUNICATION BARRIERS

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru

Senior Lecturer

Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. При рассмотрении роли стереотипов в межкультурной коммуникации следует уделять особое внимание применению некоторых стереотипных представлений, их неоднозначности с учетом этнической идентичности. Совпадая в целом, стереотипы могут различаться деталями, имеющими большое значение для продуктивного общения. В данном исследовании рассмотрены особенности стереотипов в рамках межкультурной коммуникации как взаимоотношении противостоящих культурных идентичностей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культурная идентичность, социокультурные стереотипы, этническая идентичность.

Abstract. Special attention should be paid to the use of some stereotypical ideas, their ambiguity, while considering the role of stereotypes in intercultural communication, taking into account ethnic identity. Stereotypes can differ in details but generally consistent. They are an important aspect for productive communication. This study examines the features of stereotypes in the framework of intercultural communication as the relationship of opposing cultural identities.

Keywords: intercultural communication, cultural identity, sociocultural stereotypes, ethnic identity.

Современный выпускник вуза будет востребован на международном рынке труда, если он владеет иноязычной коммуникативной компетенцией, что является обязательной составной частью профессиональной культуры любого специалиста [3]. Национально-культурная специфика определяет успешность или неуспешность профессионального коммуникативного взаимодействия, поэтому к изучению межличностного общения следует подходить с этнокультурных позиций [8]. Учет особенностей языкового сознания представителей различных культур обосновывает определение речевого взаимодействия между ними как акта межкультурной коммуникации [3].

Международная коммуникация – «общение между сторонами с разными картинками мира, которое зачастую протекает в агрессивной среде, в которой необходимо путем выдвижения аргументов и последовательного обсуждения дальнейших шагов прийти к компромиссному решению» [8, с. 20]. С целью осуществления эффективной межкультурной коммуникации следует изучить стереотипы восприятия специалистов и «особенности их речевого поведения в различных культурах» [6, с. 10]. Актуальность данной темы вызвана потребностью в формировании навыков межкультурной коммуникации у будущих выпускников, готовых к трудовой деятельности в условиях поликультурного пространства.

Преодоление социокультурных стереотипов основано на формировании сознательного отношения к стереотипам путем создания общей ориентировочной основы деятельности в парадигме межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. Языковая подготовка предполагает, как профессиональное, так и общекультурное развитие личности [4, 12].

Различные аспекты профессиональной коммуникативной культуры специалистов изучены учеными-лингвистами С.Г. Тер-Минасовой, О.А. Леонтович, И.М. Румянцевой и др. Коммуникативную компетенцию исследовали А.В. Хуторской, М.З. Биболетова, А.А. Вербицкий, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Дж. Равен и др. когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин «стереотип» характеризовали У. Липпманн, Ж. Коллен, Т.Г. Стефаненко, Ю. Д. Апресян, И.С. Кон, В.А. Рыжков, С.И. Королев, О.Ю. Семендяева, А.В. Михеев, Л.Г. Гуслякова, А.К. Байбурин, С.В. Силюнский и др. Особенности этнической принадлежности в межкультурной коммуникации рассматривали зарубежные ученые D.R. Williams, J.S. Jackson, K.J. McKenzie, N.S. Crowcroft, Charles Agyemang, Bhopal Raj, Marc Bruijnzeels и др.

По мнению ученых, «стереотипы – это культурно детерминированные и определенным образом упорядоченные «картинки мира» в сознании человека...» [1, с. 293], важными характеристиками стереотипов являются их неточность и эмоционально-оценочный характер.

С другой стороны, С.Г. Тер-Минасова утверждает, что стереотипы содержат первоначальные знания о других народах и других культурах и тем самым подготавливают почву для общения с ними, ослабляя культурный шок [7].

Методическую основу исследования составили теории и методики преподавания иностранных языков (Р.З. Хайруллин, В.Н. Загвязинский, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Н.П. Хомякова, И.П. Подласый, З.Н. Никитенко, И.И. Халеева, Г.М. Фролова и др.).

Результатом повышения профессиональной квалификации будущего специалиста в сфере межкультурной коммуникации является владение иноязычной коммуникативной компетенцией. Вместе с тем следует отметить, что проблема социокультурных стереотипов как барьеров межкультурной коммуникации мало изучена. Целью данного исследования является изучение особенностей стереотипов в рамках межкультурной коммуникации как взаимоотношений противостоящих культурных идентичностей.

При рассмотрении роли стереотипов в межкультурной коммуникации нужно помнить о том, что стереотипы национальны, хотя возможно найти аналоги в разных культурах. Поэтому следует уделять особое внимание применению некоторых терминов, их неоднозначности с учетом этнической идентичности. Совпадая в целом, стереотипы могут различаться деталями, имеющими большое значение для продуктивного общения.

Стереотипы в рамках межкультурной коммуникации как взаимоотношения противостоящих культурных идентичностей дают возможность получить базовые знания о стереотипном поведении и представлениях в разных культурах. Это очень важно для осуществления процесса коммуникации без конфликтов и неловких ситуаций [5].

В межкультурном общении не следует полагаться на стереотипы; их рассматривают только как первичное представление о народе, которое может измениться коренным образом в процессе общения, что ведет к искажению реальности. Другая причина конфликтов в процессе межкультурной коммуникации – неспособность выделить культурную информацию в условиях общения или неготовность определить своё место в инокультурной среде. Когда человек является участником разных социокультурных групп, он обладает несколькими идентичностями одновременно.

Необходимо рассмотреть этническую идентичность и её проявление в межкультурной коммуникации. Этническая идентичность – этническое осознание, восприятие себя как члена определенной этнической общности с ценностными и эмоциональными значениями [11, 12] и включает в себя общее или социальное происхождение; общую культуру или традицию, отличающиеся друг от друга, но сохраняющиеся между поколениями, и общий язык или религиозные традиции. В некоторых частях Европы и США раса и этническая принадлежность взаимозаменяемы. Существующие в настоящее время группы лиц африканского происхождения в США и Великобритании, такие как Black, Black African, and African American. Термины, такие как «черный», «африканский» или «черный африканец»

среди населения африканского происхождения могут быть как оскорбительными, так и неточными.

Эти термины скрывают огромную неоднородность, что снижает ценность этнической категоризации и понимание причин этнических различий. Таблица 1 характеризует стереотипные представления, используемые в последние десятилетия для описания этнической принадлежности. Значения, получены из Оксфордского словаря английского языка, Оксфордского энциклопедического словаря английского языка, Оксфордского справочного английского языка. Исследователи этнической принадлежности должны использовать наиболее конкретный термин, подходящий для контекста, и избегать уничижительных слов.

Таблица 1. Неоднородность терминов Black, Black African, and African American [8-10, 12]

| | |
|--|--|
| Negro | Термин “ <i>Negro</i> ” означает черный цвет на испанском языке и использовался светлокожими европейцами как сокращенная форма расовой классификации негроидной расы для характеристики людей африканского происхождения района Сахары. До середины XXI века этот термин широко применялся по отношению к афроамериканцам. В настоящее время термин “ <i>Negro</i> ” обычно считается неуместным и уничижительным, хотя он иногда используется в некоторых исследовательских работах. В его нынешнем использовании термин «считается приемлемым только тогда, когда он используется людьми африканского происхождения, в историческом контексте или в названиях организаций. Классификация негроидной расы больше не распространяется» [9, www]. |
| Black | Термин “ <i>Black</i> ” относится к человеку африканского происхождения. В некоторых случаях в политике или борьбе за власть термин “ <i>Black</i> ” означает меньшинство “non-White” людей. Продолжающееся использование этого широкого термина в эпидемиологии и общественном здравоохранении может отражать прагматические причины, такие как небольшое количество исследований. «Однако необходимость в упрощении может представлять опасность стереотипов и неправильности использования». [9, www]. |
| African [origin] | Название <i>Africa terra</i> – “ <i>land of the Afri</i> ” (or “ <i>Afer</i> ” singular) использовалось древними римлянами из северной части континента, соответствующей современному Тунису. древними римлянами для северной части континента, В настоящее время название Африка означает весь континент. Термин “ <i>African</i> ” обычно относится к человеку с африканским происхождением в контексте научных работ о расе и этнической принадлежности, «который себя определяет или идентифицируется другими как африканец, но обычно исключает жителей Африки другого происхождения, например, европейцы и выходцы из Южной Азии, а иногда исключают выходцев из Северной Африки, например, алжирцы» [9, www]. |
| Black African | Термин “ <i>Black African</i> ”, используется в Великобритании, относится к лицам и «их потомкам с африканским происхождением, которые мигрировали через Африку к югу от Сахары. Термин имеет географическое и более общее значение» [9, www]. |
| African Caribbean /Afro-Caribbean | Термин “ <i>African Caribbean /Afro-Caribbean</i> ”, используемый в Северной Америке и Европе, обычно относится к людям африканского происхождения, которые мигрировали через Карибские острова. Этот термин противоречиво применяется в Великобритании. Иногда он используется исследователями для определения чернокожих людей карибского происхождения, другими – для обозначения людей западноафриканского или карибского происхождения» [9]. |

Таблица описывает неоднородность терминов Black, Black African, and African American в рамках этнической идентичности. Например, в африканских карибских или африканских кенийских или африканских суринамских документах должна быть определена этническая принадлежность. Термин «Black» должен быть постепенно исключен, за исключением случаев, когда он используется в политическом контексте.

К области социокультурных стереотипов относятся речевые стереотипы. В условиях коммуникативного взаимодействия стереотипные фразы включают в себя коммуникативно-значимую информацию. Социокультурные стереотипы относят к правильному выбору средств в соответствии с целью высказывания. «Этот выбор зависит от традиции и истории народа и подразумевает овладение нормами пользования» [1, с. 295].

Таким образом, следует отметить, что социокультурные стереотипы играют как положительную, так и отрицательную роль в межкультурном общении. Человек испытывает культурный шок, попадая в незнакомую этническую среду. Стереотипные представления о других культурах подготавливают к столкновению с чужой культурой. Но, с другой стороны, стереотипы скрывают огромную неоднородность, что снижает ценность этнической категоризации и понимание причин этнических различий, что приводит к барьерам в коммуникации, конфликтам и неловким ситуациям. Чтобы избежать этого, следует принимать во внимание неоднозначность стереотипов в определенной социокультурной среде.

Список литературы:

1. Королькова, И.А. Речевые стереотипы в языковом
2. Михайлова, А.Г. Интеграция культуры в процесс преподавания иностранного языка / Язык: категории, функции, речевое действие: материалы X юбилейной международной научной конференции 13-14.04.2017, Москва-Коломна. Часть 1 / Московский педагогический государственный университет. – Москва: МГПУ; Коломна: ГСГУ, 2017. – 246 с. – С. 113-116.
3. Михайлова, А.Г. Глобализация языковых процессов в современном обществе – Культура в фокусе научных парадигм. – 2018. – № 7. – С. 131-137.
4. Михайлова, А.Г. Профессиональная дифференциация языка (на примере юридических терминов в лексической системе английского языка) // Язык: категории, функции, речевое действие: материалы XI международной научной конференции. Государственный социально-гуманитарный университет. – 2018. – С. 90-92.
5. Михайлова, А.Г. Иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной компетентности современного инженера / А.Г. Михайлова, О.Н. Кручина // Современные тенденции развития социально-экономических систем: Материалы международной научно-практической конференции (27.10.2017г., г. Волгоград) – Волгоград: Сфера, 2018. – С. 780-783.
6. Рябенко, Н.Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Москва, 2019. – 174 с.
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 624 с.
8. Харченко, Е.В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных сферах: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19: Москва, 2004. – 470 с.
9. Agyemang Charles, Bhopal Raj, Bruijnzeels Marc. Negro, Black, Black African, African Caribbean, African American or what? Labelling African origin populations in the health arena in the 21st century. URL: <https://jech.bmj.com/content/59/12/1014#block-system-main> (дата обращения: 05.03.2021).
10. McKenzie K, Crowcroft N.S. Describing race, ethnicity, and culture in medical research. *BMJ* 1996; 312:1054.
11. McKenzie K.J, Crowcroft N.S. Race, ethnicity, culture and science. *BMJ* 1994; 309: 286–7.
12. Povolotskiy, S.S. Scientific Aspect of Foreign Languages Learning / S.S. Povolotskiy, A.G. Mikhaylova // Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: языковая личность. Текст. Дискурс: сборник статей VI международной научной конференции.

Кемеровский государственный университет; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, 2016. – С. 561-563.

13. Williams D.R., Jackson J.S. Race/ethnicity and the 2000 census: recommendations for African American and other populations in the United States. *Am J Public Health* 2000;90: 1728–30

TRANSLATION PERSPECTIVE ON PROPER NAMES USAGE IN CINEMATIC TEXTS

Svetlana Yu. Pavlina, e-mail: Pavlina.Svetlana@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

N.A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН В КИНОТЕКСТЕ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

С.Ю. Павлина, e-mail: Pavlina.Svetlana@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Abstract. *The article considers translation aspects of feature film texts containing proper names that are viewed as culture specific linguistic units. Films are treated as multimodal texts set in a specific cultural landscape, which is reflected in the semantics of the film text onomastic units. Thus proper names used in the films tend to be endowed with cultural connotation. Various types of proper names that contain some cultural markers are analyzed; the way they are rendered into the target language is examined.*

Keywords: *cinematic text, cultural connotation, multimodality, proper names.*

Аннотация. *В статье анализируются сложности, возникающие при передаче имен собственных как компонентов кинотекста. Данные номинации рассматриваются как культурно-специфические языковые единицы. Художественный фильм понимается как поликодовый текст, погруженный в определенный культурный ландшафт, что находит отражение в семантике ономастических номинаций. Демонстрируется, что имена собственные, используемые в фильмах, обладают культурной коннотацией. Исследуются различные виды культурно-маркированных имен собственных, анализируются способы их передачи на переводящий язык.*

Ключевые слова: *кинотекст, культурная коннотация, поликодовость, имена собственные*

The growing body of research has revealed some new perspective on what is considered to be a text. The key feature of a modern linguistic paradigm is the departure from the narrow treatment of constructs that are defined as texts. Apart from the sequences built by natural language, texts encompass phenomena belonging to different semiotic systems, such as musical pieces, works of fine art, some architectural elements, etc. Such transformative shifts, crossing the boundaries of a verbal plane, can be also observed in the sphere of communication, which acquires some multimodal dimension. Visual communication has been gaining ground, and the focal point of it is no longer natural language but images and colour. The artistic communication is also affected by this shift to multimodality. A cinematic text is seen as the most complex element of this type of communication as it combines several semiotic modes and employs two channels to reach recipients: the visual and the auditory ones.

The authors of a cinematic text shape their messages aptly using the verbal signs, music, lighting and colour, visual images created by the actors. The visual aspect of the filmic text also includes costumes, props, architecture and framing. [7]. Each component, in other terms semiotic mode, has its own meaning and works together with other modes, creating a whole impression. The arrangements of semiotically heterogeneous signs help the authors to produce a colourful narration and use it to express some ideas. Thus a cinematic text can be interpreted as a vehicle that delivers the encoded message that the recipients are expected to decode. The reception of the work of art is a very significant component of artistic communication. That is why the role of the addressee can hardly be overestimated. The decoding of information can prove to be quite complicated in case of *intercultural* artistic communication, when the creator and the recipient belong to social groups

whose cultural codes do not coincide [4, p.133]. Any semiotic mode of a cinematic text can be culture specific, because music, colour, costumes, setting, framing are based on some prior texts belonging to a certain culture, so they can trigger a chain of associations with the viewers belonging to this culture. Different elements of a cinematic text fit into social and cultural contexts and are based on some knowledge shared by the members of a certain community. Authors transmit culture loaded meanings using natural language. That is why the translation of the verbal mode of a cinematic text should enable the recipients of information, that is to say the viewers, to decode, to read the culture specific meanings interwoven in the cinematic text. Translators' linguistic and cultural competence is paramount, since they serve as mediators in intercultural artistic communication, transplanting the meanings from the source culture to the target culture, trying to preserve the authors' concepts and the esthetic values of the original cinematic text.

The examination of culture codes and the ways of their transmission, conducted by Olga Leontovich, enabled the scholar to divide them into two broad subclasses: the explicit ones that are employed to create some basic sense of the work of art, and the implicit means that add some ethnically specific colouring to the text, which sometimes proves to be difficult to decipher both for the translator and the recipient of the artistic text [2].

The linguistic mechanism of meaning building involves the encoding of culture related information in different linguistic items, which constitutes their connotation. The Russian scholars Veronika Teliya and Maria Kovshova assume that cultural connotation is found in the semantic structure of phraseological units. [5; 1]. One more class of linguistic items that reveal culture specific properties is called realia, that encompass artifacts and phenomena that can't be found in another culture, including the one associated with the target language. Another group of words that are culturally marked includes proper names. Olga Leontovich analyses culture specific meanings creation and transmission in artistic communication using the text of a modern American novel. The scholar reveals the encoding of culture related information in such types of proper names as anthroponyms and toponyms. The latter encompass geographical terms as well as the names of urban objects, such as restaurants, shopping centres, etc. [2]. The same holds true for the proper names used in a cinematic text. In some cases the cultural connotation that onyms contain does not require any explication in the course of translation as visual images of the film facilitate cultural meanings decoding. On the other hand, culturally marked proper names can be the key components of the cinematic text meaning and if the translator fails to render them accurately into the target language, it can entail the disintegration of meaning building elements in the text structure and the distortion of the authors' message. We can conclude that a translator works as a bicultural mediator whose task is to read the underlying cultural meanings in proper names and transplant them accurately to the target soil. The understanding of the storyline and its rendering into the target language may be insufficient for the intercultural communication to be successful. The aim of a cinematic text translation is to find some culture specific meanings and make them explicit in the course of translation so that the recipients with the social and cultural background different from that of the film creators' could understand the intended message. Building on it we should consider translation as a creative and ever-changing transcultural process [6, p.147].

The functions proper names perform in a text are manifold. The scholar Tatyana Nikolskaya explores the choices of anthroponyms the artistic text authors make. The researcher stipulates that the characters' names are endowed with such functions as identifying, esthetic and differentiating ones. The authors carefully select the names for their personages, because anthroponyms are involved in subtext creation, they implicitly characterize the personages and highlight intertextual links [3]. The employment of the so called telling names enhances the semantic structure of the text, which should be rendered adequately to the target language. The authors of the cinematic text chose a telling name Jughead for the main personage of the film Riverdale. In several translations of this film the proper name is transcribed as Джархед, however, one translator opted for Баклан. In the original cinematic text Jughead is a nickname used by the main personage to hide his identity. When the Russian viewers hear the onym Джархед, they can perceive it as a family name, which will distort the information the authors intended to convey to the recipients. The common name

jughead has the meaning “a stupid person”. The protagonist’s choice of such a nickname is quite ironic since in the course of narration he proves to be witty and intellectually superior to other people. This self-irony is preserved in the choice of such onyms as Баклан, Дятел and their synonyms.

One more group of proper names that are culturally marked includes toponyms. This type of proper names is used in the title of the film *A Bronx Tale* which is rendered into Russian as Бронкская история. The film features the criminal underworld of the New York borough and the title has some reference to the prior text, the popular musical *West Side Story*. The translator applied the grammatical pattern of the title Вестсайдская история, which is familiar to the Russian viewers, to the new film *A Bronx Tale*. On the one hand, it seems appropriate since the explication of intertextual ties helps to transmit the cultural undertones of the cinematic text. On the other hand, the esthetic function of the title should be considered as well. Apart from performing the informative function, the title of a film should be attractive to the viewers as it predetermines the commercial success of the film. It means that the title is expected to be expressive and easy to pronounce. In the Russian language the adjective built from the proper name бронкский does not meet these requirements. It sounds clumsy and does not make the film appealing, which makes it inappropriate from the commercial standpoint.

The title of the film *Hacksaw Ridge* contains the name of some mountains located on the island of Okinawa, where the events take place. Following the loan translation strategy this toponym should be rendered into Russian as Зубчатая Гряда. However, the film is known to the viewers as По соображениям совести. This choice of title translation seems more appropriate because it reflects the essence of the cinematic text, in which the narration is focused on the problem of the moral choice the protagonist makes when he refuses to kill people in World War II. He opts for saving the American soldiers lives on the battlefield working as a medic. The feature film *Hacksaw Ridge* is based on the documentary *The Conscientious Objector*, whose title means a person that refuses to use arms for some moral reasons, including religious convictions. Taking it into consideration, it is possible to conclude that the title По соображениям совести conveys the authors’ message accurately and the translator’s omission of the toponym is well grounded.

Some proper names found in the cinematic texts denote well known works of art that encompass books, pictures, songs etc. Such onyms tend to have well established equivalents in the target language, so they normally do not present any challenge for the translator of the film. However, some cases prove to be quite ambiguous and require some research to choose the best translation variant. Some problem can arise when the film is based on a book which has been translated into Russian several times and the different translations are equally popular. Such is the case with the 2004 historical fantasy drama *Finding Neverland* directed by Marc Forster. The film is about James Barrie, the creator of Peter Pan story. In the Russian translation of Barrie’s book *Peter Pan and Wendy*, done by Natalia Demurova, Neverland is rendered as Небывандия, while this onym is translated by Irina Tokmakova as Нетинебудет, and Boris Zakhoder opts for the nomination остров Гдетотам. The translation of the film title *Finding Neverland* is built on generalization: Сказочная страна. It seems to convey the key message of the film and to meet the esthetic criterion.

It is possible to conclude that cinematic texts are the vehicles of intercultural artistic communication. It can be effective if the culture specific items of the cinematic text, such as proper names, are rendered into the target language correctly. When antroponyms are translated, their functional properties should be centerpiece. It presupposes the analysis of the way the proper name characterizes the personage. As for toponyms employed in the filmic texts, it is not possible to find a standard solution to their translation. The creative approach of translators enables them to find the variant which will be in line with the authors’ message and which will be esthetically acceptable for the recipients belonging to a different culture. Striking the balance between informational, emotional and commercial facets of a filmic text translation can be tricky but not impossible.

References:

1. Kovshova, M.L. Fraseologiya kak osobyi kod kulturi: teoreticheskii i leksikograficheskii aspekty// Slovanská lexikografi e počátkem 21. Století. Sborník příspěvků z mezinárodní konference Praha 20. – 22. 4. 2016. Praha 2018.
2. Leontovich, O.A. Interpretatsiya kulturnykh smyslov kak factor effektivnosti khudozestvennoi kommunikatsii// Aktualnyie problem filologii i pedagogicheskoi praktiki. 2016. №1. pp. 68-73.
3. Nikolskaya, T.E. Antroponicheseskaya refleksiya pisatelya (po materialam interviiu so studentami i vypusknikami literaturnogo institute) // Yasyk kak material slovestnosti. XXII nauchnyie chteniya. Kazan': Buk. 2019, pp. 220-236.
4. Nikolskaya, T.E. Natsionalno obyslovlennyye aspekty vospriyatiya polikodovogo teksta / T.E. Nikolskaya, S.Y. Pavlina // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznaniiye. - 2019. - T. 18 - № 1. - P. 132–145. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.11>
5. Teliya, V.N. Kulturno yazykovaya kompetentsiya: ee vysokaya veroyatnost' I glubokaya sokrovennost' v yedinitсах fraseologicheskogo sostava yazyka// Kulturnuye sloi vo fraseologismah I v diskursivnyh praktikah: sb. Statei/ red.V.N. teliya. M.: yasyki slavianskoi kultury, 2004, pp. 19-30.
6. Fedorova, I.K. Perevod kinoteksta v svete kontseptsyi kulturnogo perenosa: problema perevodcheskoi adaptatsyi// Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. №43 (181). Filologiya. Iskustvovedeniye (39), pp.142-149.
7. Bateman J, Schmidt Karl-Heinrcih. Multimodal Film Analysis: How Films Mean. New York & London: Routledge. 2011.

Список литературы:

1. Ковшова, М.Л. Фразеология как особый код культуры: теоретический и лексикографический аспекты// Slovanská lexikografi e počátkem 21. Století. Sborník příspěvků z mezinárodní konference Praha 20. – 22. 4. 2016. Praha 2018.
2. Леонтович, О.А. Интерпретация культурных смыслов как фактор эффективности художественной коммуникации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. - 2016. - №1. - С. 68-73.
3. Никольская Т.Е. Антропонимическая рефлексия писателя (по материалам интервью со студентами и выпускниками литературного института) // Язык как материал словесности. XXII научные чтения. Казань: Бук. 2019. С. 220-236.
4. Никольская, Т.Е. Национально обусловленные аспекты восприятия поликодового текста / Т.Е. Никольская, С.Ю. Павлина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2019. Т. 18, № 1. С. 132–145. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.11>
5. Телия, В.Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках: сб. статей / ред. В.Н. Телия. М.: Языки славянской культуры, 2004. - С. 19–30.
6. Федорова, И.К. Перевод кинотекста в свете концепции культурного переноса: проблема переводческой адаптации// Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №43 (181). Филология. Искусствоведение. Вып. 39. С.142-149.
7. Bateman John, Schmidt Karl-Heinrcih. Multimodal Film Analysis: How Films Mean. New York & London: Routledge. 2011.

КОНЦЕПТ «FIDES» В CARMEN 34 КАТУЛЛА И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПЕРЕВОДАХ

Д.В. Парамонов, e-mail: paramonovdhist@gmail.com
аспирант

Калужский государственный университет им. Циолковского, Россия, г. Калуга

THE "FIDES" CONCEPT IN CARMEN 34 BY CATULLUS AND ITS REFLECTION IN TRANSLATIONS

D.V. Paramonov, e-mail: paramonovdhist@gmail.com
Postgraduate

K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Russia, Kaluga

Аннотация. *Статья посвящена анализу содержания латинского концепта «fides» в произведении Гая Валерия Катутлла Carmen 34. В работе рассматриваются различные смысловые составляющие оригинального концепта и их отражение в различных вариантах профессионального перевода на русский язык.*

Ключевые слова: *перевод, адекватность перевода, семантика, латинский язык.*

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the content of the Latin concept "fides" in the poem of Gaius Valerius Catullus Carmen 34. The paper examines various semantic components of the original concept and their reflection in various versions of professional translation into Russian.*

Keywords: *translation, adequacy of the translation, semantics, Latin.*

Художественное произведение всегда тесно связано с той средой, которая его порождает, с той культурой, в рамках которой произведение создавалось. Автор художественного произведения, его мышление, представления о мире неразрывно связаны с окружающей его действительностью, что делает им созданное произведение продуктом определенной культуры. Перевод художественной литературы – задача сложная и многомерная. В отличие от других видов текстов, перевод художественной литературы требует не только максимально адекватной передачи смысла произведения, но и отражения его художественных особенностей. В основе перевода, согласно подходу немецкого философа Г.Г. Гадамера лежит отражение в ПТ формы и содержания оригинального произведения, то есть задача переводчика состоит из двух компонентов [3, с. 256]. В мировой науке существуют и другие подходы к переводу художественного произведения, к примеру, согласно концепции исследователя, Т. Сейвори, процесс перевода состоит из трех компонентов, которые он формулирует в виде вопросов: что говорит автор, что он имеет в виду и как он выражает свою мысль [2, р. 16-17]? Другой оригинальный подход к переводу художественных произведений предлагает шотландский лингвист Джон Кэтфорд, выделяя формальные и текстовые эквиваленты [1, р. 30]. Первые – это эквиваленты в языке, а вторые существуют в рамках произведения, причем, если формальный эквивалент – это определенная единица, то объем текстового эквивалента может быть различным и доходить вплоть до всего объема текста. Заметим, что формальные эквиваленты напрямую связаны с содержанием, а текстовые – это попытка отражение формы.

Рассматривая различные подходы к переводу художественного текста можно заметить, что при расхождении в деталях, в основе большинства из них сохраняется понимание двойственной природы художественного произведения, состоящего из двух неразрывно связанных компонентов – формы и содержания. Однако, отмечает Г.Г. Гадамер, полное постижение смысла не представляется возможным [3, с. 257]. Действительно, до конца понять все совокупность смыслов, заложенных автором в произведении невозможно просто в силу особенностей человеческого мышления, а, значит, перевод художественного

произведения всегда будет относительным. Сама же относительность, согласно данному подходу, находится в зависимости от сущности произведения. Гадамер понимал художественное произведение как динамический феномен, то есть художественное произведение не является полностью завершенным, такое произведение не предполагает однозначной смысловой реализации. В процессе бытования произведение проходит несколько стадий, на каждой из которых заложенная в произведении совокупность смыслов может подвергаться трансформациям. В рамках данного исследования нас интересуют две из трех, выделяемых Гадамером, стадий: прошлое и реализация. Прошлое – это этап, связанный со временем его создания. Именно на этом этапе произведение через своего автора наполняется определенным культурным фоном эпохи, и здесь закладываются первоначальные смыслы. Реализация – это этап понимания произведения его реципиентом. Однако постижение произведения на данном этапе всегда относительно. Этот процесс связан с реципиентом, его восприятием и ситуацией, в которой этот процесс происходит. Таким образом, на данном этапе, казалось бы, законченное произведение, приобретает новые смыслы, зачастую связанные с исходными лишь опосредованно. Переводчик, работая с художественным произведением, вступает во взаимодействие с ним именно на этапе реализации, пропуская исходный текст через призму своего субъективного авторского восприятия, привнося новые смыслы и упуская исходные, что в настоящей ситуации представляется неизбежным. Особенно значительными могут быть трансформации, связанные с культурными особенностями ИТ. Проблема диалога культур в рамках переводоведения рассматривалась в трудах отечественной исследовательницы С.Г. Тер-Минасовой. Согласно ее подходу перевод, особенно если речь идет о художественном произведении – это не просто механический процесс переноса совокупности смыслов с одного языка на другой, но это так же и перенос одной культурной реальности на почву другой культурной среды. В таком случае возникает вопрос: возможно ли достичь понимания в рамках такого диалога, ведь согласно С.Г. Тер-Минасовой – перевод всегда сопровождается «знакомством с чужой культурой и конфликтом с ней» [6, с. 24].

Цель данного исследования, выявить особенности отражения концепта *fides* в различных вариантах перевода произведения Гая Валерия Катулла *Carmen* 34. Для достижения поставленной цели необходимо определить комплекс значений исходного понятия путем построения синонимичного ряда и последующего определения дифференциальных признаков, входящих в этот ряд лексических единиц. Затем, опираясь на выявленные дифференциальные признаки необходимо подобрать эквиваленты в языке, для определения возможных вариантов отражения понятия в переводе. Заключающий этап – анализ существующих вариантов перевода исходного произведения на русский язык с целью определить, какие смысловые составляющие концепта *fides* оказались предпочтительными для отражения их в переводе. Употребляя ту или иную единицу речи, автор стихотворения выбирает из всего богатства лексики языка наиболее подходящую для воплощения своей идеи. Заметим, что в стихотворном произведении ценность каждого слова значительно выше, чем в произведениях иного вида [5, с 86].

В тексте оригинального произведения по отношению к древнеримской богине Диане употребляется концепт *fides* (в оригинале *in fide*). Прямой эквивалент понятия *fides* в русском языке – вера. Наиболее близкими синонимами в этом значении для *fides* выступают однокоренные понятия, связанные с *fides* этимологически (*confidencia, fiducia*), а также понятие *religio*. *Religio* и *fides* имеют в ядре практически одну и ту же совокупность сем, что позволяет в обоих случаях при переводе на русский язык использовать эквивалент *вера*. Разница между понятиями находится на периферии, так комплекс значений *religio* это вера, как составляющая религии, благочестие, набожность. Понятие *religio* исключает такие составляющие понятия *fides* как *доверие* или *верность*. Однако, такими составляющими как *вера* и *верность* содержания понятия *fides* не исчерпывается. В поле *fides* входят так же множество связанных понятий. Сам концепт *fides* не всегда несет религиозный смысл. Еще один смысловой пласт связан с понятием *доверие*. В данном значении, особенно в сфере

права, употребляется *fiducia*, что буквально может означать договор, заключенный на взаимном доверии сторон. Но в значении доверия или веры, в том смысле, что какое-либо утверждение может быть принято без доказательств, может выступать и само понятие *fides*. Чуть дальше от центра, состоящего из двух аспектов: *вера* и *доверие*, отстоят такие понятия как *верность*, *честь*, *истина*, *упование* и *защита*. *Верность (преданность)* – в латинском языке может быть выражена различными способами, в зависимости от наличия или отсутствия тех или иных периферийных значений. В наиболее общем смысле это понятие в речи выражается при помощи *fides*, однако если речь идет о верности, как о некой гражданской добродетели, употребляется термин *pietas* – имеющий такое же ядерное значение. *Честь* – еще один компонент входящий в семантическое поле понятия *fides*. В латинском языке концепт чести может выражаться в речи посредством таких понятий как *honoris*, *gloria* и *fides*, выражающих различные оттенки данного понятия, причем, заметим, наиболее общими понятиями являются *honoris* и *gloria*. Еще одна составляющая *fides* – *истина*, может быть выражена в речи как *veritas* или *verum*. Оба этих варианта являются прямыми эквивалентами русского понятия истина. При этом *verum*, может означать так же честь, и в целом имеет более широкое семантическое поле, в то время как *veritas* – это соответствие действительности, реальному миру. *Упование* – выражается преимущественно как *fides* или родственное ему *confidencia*. *Защита* или *покровительство* – еще одна важная составляющая семантического поля *fides*. В латинском языке эти концепты могут выражаться при помощи весьма широкого круга языковых единиц, приведем лишь наиболее близкие к понятию, рассматриваемому в данной работе: *tutela*, *custodia*, *protectia*, *praesidium*. Все они имеют ядерную сему «защита». Ближе всего к *fides* в данном ряду – *tutela*. В понятие *tutela* помимо защиты входит также *покровительство* и *забота*, в то время как *protectia* и *praesidium* относятся в большей степени к защите физической, как и еще более далекое понятие *custodia*. Таким образом, *fides* в оригинальном произведении имеет определенное смысловое наполнение. В Carmen 34 Катулл сделал выбор в пользу этой лексической единицы, так как именно такое наполнение подходило для реализации авторской интенции. Конечно, невозможно сделать сколь-либо обоснованный вывод, почему Катулл использовал именно это слово, любые предположения будут простой спекуляцией и домыслами, однако сам факт наличия в стихотворении именно этого пучка смыслов, объединенных в слове *fides* очень важен для пусть относительного, но все же понимания идей, заложенных в произведении на этапе прошлого. Итак, результаты анализа объема концепта *fides* представлены в таблице, во втором столбце, следуя терминологии Дж. Кэтфорда – эквиваленты в языке:

| Объем понятия <i>fides</i> | |
|----------------------------|-------------------------------|
| На языке оригинала | Эквивалент в русском языке |
| Religio | Вера |
| Fiducia | Доверие |
| Confidencia | Упование |
| Pietas | Верность/преданность |
| Honoris/gloria | Честь/добродетель |
| Verum/veritas | Истина/правда |
| Tutela | Защита/покровительство/забота |

Для анализа выбрано пять вариантов перевода произведения на русский язык. Варианты перевода различаются по времени создания, что влияет на используемую лексику. Переводу предшествует этап реализации произведения, то есть все составляющие оригинального произведения, все его смыслы пропускаются через авторское восприятие. Для данного исследования представляет интерес, как различные переводчики в разное время, работая с одним и тем же текстом, отразили достаточно сложное и многоплановое понятие, какой из всей совокупности компонентов смысла был выбран в качестве ключевого.

Прежде чем приступить к анализу результатов, стоит отметить, что *fides* в оригинальном произведении может трактоваться по-разному. С одной стороны, в оригинальном тексте используется форма *in fide*, что может повлиять на выбор переводчиком эквивалента, определив вариант «защита» как предпочтительный исходя из контекста. Однако, падежная форма и синтаксис исходной фразы (*Dianae sumus in fide*) не является однозначно ограничивающим переводческий инструментальный фактором. Итак, результат анализа различных переводов представлен в таблице:

| Текст | Ядерное значение | Эквивалент в переводе |
|------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Catullus | Fides | – |
| А.А. Фет | Защита/покровительство/забота | «под защитой» |
| А.И. Пиотровский | Защита/покровительство/забота | «покров хранит» |
| С.В. Шервинский | Защита/покровительство/забота | «хранимые» |
| В.А. Соснора | Защита/покровительство/забота | «под опекой» |
| М.А. Амелин | – | «помощница» |

Как видно из таблицы, в восьмидесяти процентах случаев выбор переводчика был сделан в пользу различных единиц, отсылающих к компоненту «защита». Таким образом, несмотря на то, что прямой эквивалент *fides* – *vera* и контекст произведения допускает такой перевод, никто из отечественных переводчиков не сделал выбор в пользу такого варианта. В итоге, в тексте любого проанализированного варианта перевода, компонент оригинального произведения *fides* лишается части своей смысловой составляющей. Выбранные эквиваленты, как видно из сводной таблицы, не имеют в своем семантическом поле таких компонентов как *vera*, *doverie*, *верность* или *честь*, что неизбежно смещает авторские акценты. При этом произведение, появившееся в результате перевода, не становится беднее, оно просто становится иным. Текст Катуллы, прошедший на этапе реализации через призму авторского восприятия, трансформируется, теряя одни смыслы и приобретая другие, и приведенный в работе анализ всего лишь одного компонента является яркой демонстрацией этого процесса.

Список литературы:

1. Catford, J.C. A Linguistic Theory of Translation. Oxford: Oxford University Press, 1965. - 110 p.
2. Savory, T. The Art of Translation. London: Cape, 1957. - 159 p.
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. - 368 с.
4. Латинско-русский и русско-латинский словарь / под ред. А.В. Подосинова. М.: Флинта, 2012. - 744 с.
5. Ломан, Ю.М. Анализ поэтического текста. Л.: Просвещение, 1972. - 271 с.
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. - 261 с.

**ОПЫТ И ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧУЖОЙ КУЛЬТУРЫ У ИММИГРАНТОВ
(на материале рассказа «У миссис Сен» Джумпы Лахири)**

Сапожникова Ю.Л., e-mail: sapojnikova.engl@yandex.ru
доктор филол. наук, доцент, профессор
Смоленский государственный университет, Россия, г. Смоленск

**THE IMMIGRANTS' EXPERIENCE AND DIFFICULTIES OF PERCEPTION OF A
FOREIGN CULTURE (based on the story "Mrs. Sen's" by Jhumpa Lahiri)**

Sapozhnikova Y.L., e-mail: sapojnikova.engl@yandex.ru
Professor of the English chair, Doctor of Philology, Associate Professor
Smolensk State University, Russia, Smolensk

***Аннотация.** В статье на материале рассказа «У миссис Сен» Джумпы Лахири рассматривается проблема восприятия иммигрантами чужой для них культуры. Кому-то удается адаптироваться и принять систему ценностей новой страны, а кто-то не может отказаться от привычной картины мира и обрекает себя на постоянное возвращение к прошлому и одиночество. Если же подобное несоответствие отношения к новой стране и особенностям ее культуры происходит в рамках одной семьи, то раскол и непонимание между, казалось бы, самыми близкими людьми становятся неизбежными.*

***Ключевые слова:** «У миссис Сен» Джумпы Лахири, иммиграция, индийцы, взаимодействие культур, картина мира, одиночество.*

***Abstract.** The article focuses on the analysis of the story "Mrs. Sen's" by Jhumpa Lahiri and deals with the problem of the immigrants' perception of a foreign culture. Some of them manage to adapt to it and to accept the value system of a new country, and some can't give up the familiar worldview and constantly immerse themselves in the past and subject themselves to loneliness. If such a discrepancy in the attitude to a new country occurs within the same family, then misunderstanding between those who are supposed to be the closest people becomes inevitable.*

***Keywords:** "Mrs. Sen's" by Jhumpa Lahiri, immigration, Asian Indians, interaction of cultures, worldview, loneliness.*

Джумпа Лахири (наст. имя Ниланьяна Судесна, род. 1967) – американская писательница бенгальского происхождения. Ее родители эмигрировали из Калькутты в Лондон, где и родилась будущая писательница. Но выросла Джумпа в США, куда переехала ее семья. Девушка окончила Колумбийский университет, а докторскую степень получила в Бостонском университете, в котором позднее преподавала. Затем она приняла предложение вести мастерскую по литературному творчеству в Принстонском университете [4]. Хотя она считает себя американкой, но в своем творчестве чаще всего описывает судьбы индийских иммигрантов. За свой дебютный сборник рассказов «Толкователь болезней» (1999) Джумпа Лахири получила Пулитцеровскую премию по литературе [3].

Рассматриваемый в данной статье рассказ «У миссис Сен» входит в названный сборник и повествует о заглавной героине миссис Сен, которая присматривает за одиннадцатилетним Элиотом, пока его мать работает. Так как миссис Сен не умеет водить машину, то мальчик проводит время до прихода матери в доме индианки, видит, как живут она и ее муж, чем наполнены их дни в Америке, и через восприятие этого маленького американца, в том числе, мы узнаем об особенностях поведения и картины мира иммигрантов.

Как отмечают в своей работе А. Шевченко и О. Несмелова, персонажи произведений Джумпы Лахири – это чаще всего представители индийской интеллигенции (врачи,

преподаватели и др.), которые уезжают в США «в поисках больших профессиональных возможностей, порой отказываясь от более привычного и благополучного существования на родине» [5, с. 199]. Это относится и к рассказу «У миссис Сен», муж героини – профессор математики, и этот факт, казалось бы, должен означать, что на новом для них континенте семейство Сен не будет сталкиваться с предубеждениями и враждебностью. И хотя автор лишь в отдельных эпизодах показывает негативное отношение к миссис Сен со стороны простых американцев, связанное с ее этнической принадлежностью, это добавляет напряжения в ее жизнь. Так, мать Элиота с большой неохотой соглашается на помощь индианки с Элиотом, во время разговора с ней американка засыпает ее вопросами, записывая все ответы в блокнот (будто на допросе), а, когда они отказываются от ее услуг, мать мальчика признается ему, что чувствует облегчение. Юный Элиот непроизвольно замечает ошибки в произношении, которые она допускает. Какая-то пожилая американка не сводит глаз с миссис Сен во время их с Элиотом поездки на автобусе, а потом обращает на нее внимание водителя. Последний достаточно грубо разговаривает с ней, ставя под сомнение ее умение говорить по-английски. И даже когда миссис Сен подтверждает, что знает язык, водитель автобуса предпочитает обращаться к Элиоту, обозначая индианку местоимением «she»:

«On the way home an old woman on the bus kept watching them, her eyes shifting from Mrs. Sen to Eliot to the blood-lined bag between their feet...

“Speak English?” The bus began to move again, causing the driver to look at Mrs. Sen and Eliot in his enormous rearview mirror.

“Yes, I can speak.”

“Then what’s in the bag?”

“A fish,” Mrs. Sen replied.

“The smell seems to be bothering the other passengers. Kid, maybe you should open *her* (выделено нами. – Ю.С.) window or something”» [6, p. 144 – 145].

Однако, главной проблемой для иммигрантов на новом месте, по мнению Джумпы Лахири, становится внутренний конфликт, связанный с восприятием иной культуры и необходимостью как-то к ней приспособиваться. Миссис Сен остро чувствует разницу их картин мира, Востока и Запада, в первую очередь, касающуюся отношений между людьми. В Индии люди всё делают вместе: готовят, празднуют, скорбят; они встречают любое событие своей жизни, поддерживаемые семьей и друзьями («“At home that is all you have to do. Not everybody has a telephone but just raise your voice a bit, or express grief or joy of any kind, and one whole neighborhood and half of another has come to share the news, to help with arrangements”» [6, p. 128]). В восприятии миссис Сен эта мысль прослеживается через противопоставление шума голосов в ее родной стране, сопровождавшего ее каждую минуту жизни, и пугающей тишины здесь:

«“Whenever there is a wedding in the family,” she told Eliot one day, “or a large celebration of any kind, my mother sends out word in the evening for all the neighborhood women to bring blades just like this one, and then they sit in an enormous circle on the roof of our building, laughing and gossiping and slicing fifty kilos of vegetables through the night... It is impossible to fall asleep those nights, listening to their chatter.” ... “Here, in this place where Mr. Sen has brought me, I cannot sometimes sleep in so much silence”» [6, p. 127 – 128].

Даже незнакомых людей в Индии связывают теплые чувства, и именно так миссис Сен пытается вести себя и в Америке: она проявляет гостеприимство по отношению к матери Элиота, предлагая ей различные угощения; машет рукой из окна машины всем прохожим; ожидает, что остальные водители будут притормаживать, чтобы пропустить ее при выезде на трассу. Особенно разительным кажется ей несходство отношений между членами семьи в их двух странах, она очень тяжело переживает разлуку с родными и сочувствует юному Элиоту, вынужденному проводить большую часть дня вдали от матери, а тот не понимает, что миссис Сен имеет в виду, когда спрашивает, скучает ли он по маме в ее отсутствие:

«“Do you miss your mother, Eliot, these afternoons with me?”

The thought had never occurred to him.

“You must miss her. When I think of you, only a boy, separated from your mother for so much of the day, I am ashamed.”

“I see her at night”» [6, p. 133 – 134].

Получив новость о рождении племянницы, миссис Сен страшно переживает, что по крайней мере еще 3 года не увидит малышку и та совсем не будет знать свою тетю. Поэтому, чтобы как-то преодолеть отрыв от родной культуры, она ведет себя так же, как и многие другие персонажи Джумпы Лахири, которые «мысленно обращаются к своей родной стране и создают некое переходное пространство, в данном случае – Калькутту «в миниатюре», которое позволяет жить в искусственно созданном, замкнутом мире» [5, с. 200 – 201]. В квартире семейства Сен лежат ковры, они всегда разуваются при входе, миссис Сен носит сари, красит специальным порошком пробор в волосах, что показывает ее семейное положение. Она слушает записи музыки, которую называет рага, и кассету с голосами членов семьи, перечитывает письма от родных, которые становятся ее главной радостью в Америке. Она старается готовить так, как это делают в Индии, используя особый тесак, привезенный с родины, и стремится подавать рыбу, как можно чаще, так как именно это блюдо, по ее словам, предпочитают есть индийцы. Многие эпизоды данного рассказа связаны с попытками достать хорошую целую рыбу, что становится проблемой в Америке. И на фоне этих бытовых эпизодов, описывающих поездки на рыбный рынок, становится очевидным раскол внутри семьи Сен. «Семьи, в которых граница культур зачастую проходит между отцами и детьми, мужьями и женами» [1, с. 112], по мнению Н.Х. Алимовой, часто становятся темой рассказов Дж. Лахири.

Мистер Сен, в отличие от жены, сумел приспособиться к новой действительности, он в определенной степени, с точки зрения П.С. Артемьевой, становится воплощением американской мечты, т.к. он добился успеха и высокого социального положения, у него есть своя машина и квартира [2]. Он хочет приобщить свою жену к этому образу жизни и пытается добиться этого через попытки научить ее водить машину. И именно это занятие становится символом их отдаления. В Индии машина, действительно, была олицетворением их высокого статуса, т.к. у них там был свой личный водитель. Здесь она превращается в средство научить миссис Сен самостоятельности, а значит, в каком-то смысле в способ дать ее мужу больше свободы, потому что пока он вынужден сам возить жену куда-то и выполнять все ее просьбы, связанные с поиском рыбы. Возможно, неосознанно миссис Сен понимает, что за стремлением мужа научить ее вождению по сути скрывается желание привить ей чуждые для нее ценности, поэтому она так бурно реагирует на это: «“No more... I hate it. I hate driving. I won't go on”» [6, p. 143].

Ее зависимость от мужа начинает нервировать того, иногда он отказывается пополнять ее запасы рыбы, все настоятельнее требует, чтобы она уделяла время вождению, а порой просто игнорирует ее звонки к нему на работу. Когда Элиот фотографирует эту пару во время их совместной прогулки, он обращает внимание на то, что они не ведут себя как близкие люди, они не обняли друг друга и даже не взялись за руки: «Eliot looked through the tiny window in the camera and waited for Mr. and Mrs. Sen to move closer together, but they didn't. They didn't hold hands or put their arms around each other's waists. Both smiled with their mouths closed...» [6, p. 141]. Миссис Сен уже не просит мужа съездить на рыбный рынок, а пытается добраться до него самостоятельно на автобусе. По пути она вслух размышляет о том, что Элиот будет делать со своей матерью, когда та постареет, сдаст ли он ее в дом престарелых и будет ли навещать там. Однако, основываясь на параллелизме описываемой ситуации и их настоящих действий, читатель понимает, что речь идет не о будущем поведении Элиота, а об обстановке, сложившейся в ее семье: «“You will have a wife, and children of your own, and they will want to be driven to different places at the same time. No matter how kind they are, one day they will complain about visiting your mother, and *you will get tired of it* too, Eliot. You will miss one day, and another, and then *she will have to drag herself onto a bus* (выделено нами. – Ю.С.) just to get herself a bag of lozenges”» [6, p. 141].

Таким образом, столкновение с чужой культурой для миссис Сен усугубляется еще и полным нежеланием мужа понять ее и помочь каким-то образом справиться с возникшими сложностями. То, что он демонстрирует полное непонимание ее чувств, еще больше усиливает ее одиночество. Описание ледяного ветра во время их прогулки по морскому побережью становится олицетворением холода, пронизывающего их отношения. Еще страшнее то, что миссис Сен не может поделиться своими чувствами даже с родными, так как они в своем воображении рисуют ее жизнь радужными красками (“They think I live the life of a queen, Eliot... They think I press buttons and the house is clean. They think I live in a palace” [6, p. 137]), а она не может расстроить их.

Заглавие рассказа также помогает понять эту тему. Как отмечает П.С. Артемьева, «после словоформы Mrs. Sen’s никакой иной лексемы не стоит, что подводит восприятие читателя к внутреннему поиску чего-то, принадлежащего персонажу на протяжении всего текста, однако эта фигура оказывается обманчивой, поскольку миссис Сэн в пространстве текста, принадлежащему не её родной культуре, ничего в глубоком смысловом отношении не принадлежит» [2, с. 9]. Мысль о потерянности миссис Сен, невозможности самоидентификации в этой новой стране подчеркивается и тем фактом, что в большинстве критических ситуаций она описывает себя через мужа (причем только через его профессиональный статус), определяя себя как жену профессора, а значит, его приложение, – она уже не понимает, кем является сама по себе.

Таким образом, на примере своей героини Джумпа Лахири показывает те сложности, с которыми сталкиваются иммигранты при взаимодействии с чужой для них культурой – кому-то удастся адаптироваться и принять новое мировоззрение, а кто-то не может отказаться от привычной картины мира и обрекает себя на постоянное возвращение к прошлому (хотя бы в мыслях) и одиночество. Если же подобное несоответствие отношения к новой стране и особенностям ее культуры происходит в рамках одной семьи, то раскол и непонимание между, казалось бы, самыми близкими людьми становятся неизбежными.

Список литературы:

1. Алимова, Н.Х. Проза Джумпы Лахири – поиск национальной идентичности // XIV Виноградовские чтения. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.М. Миркурбанов. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. эконом. ун-та, 2018. - С. 111 – 115.
2. Артемьева, П.С. Формирование сложносоставного смыслового образа в поликультурном художественном тексте (на материале рассказа Джумпы Лахири «Mrs. Sen’s») // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2018. - Т. 18. - № 1. - С. 9 – 12.
3. Бахур, И.Н. Поиск идентичности в рассказе Джумпы Лахири «Сексуальная» // Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах. Сборник материалов 5-й международной научной конференции / Отв. ред. Н.Н. Бочегова. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2020. - С. 18 – 24.
4. Колесникова, Н.В. Англоязычные писатели индийского происхождения на Западе: стратегии аккультурации // Азия и Африка сегодня. 2018. - № 12 (737). - С. 62 – 68.
5. Шевченко, А.Р. Два поколения, два восприятия: образы иммигрантов в малой прозе Джумпы Лахири / А.Р. Шевченко, О.О. Несмелова // Филология и культура. 2019. - № 3 (57). С. 198-205.
6. Lahiri J. Interpreter of maladies. URL: <https://archive.org/details-/LahiriJhumpaInterpreterOfMaladies> (дата обращения: 13.03.2021).

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ КИНОТЕКСТЕ

П.В. Силаев, e-mail: jur_smol@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Смоленский государственный университет, Россия, г. Смоленск

STYLISTIC REPRESENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN ENGLISH SCI-FI CINEMATIC TEXT

P.V. Silaev, e-mail: jur_smol@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Smolensk State University, Russia, Smolensk

***Аннотация.** Статья посвящена анализу стилистической репрезентации искусственного интеллекта в современном англоязычном научно-фантастическом кинотексте на примере фильмов XXI века «Искусственный интеллект», «Я, робот» и «Она», а именно особенностям образования окказионализмов, использования терминов, частотных стилистических средств, функционированию глаголов, прилагательных и абстрактных существительных, приобретающих в кинотексте более яркие коннотации, помогающие созданию определенной «сверхтехнологичной» атмосферы мира будущего.*

***Ключевые слова:** кинотекст, научно-фантастический, репрезентация, искусственный интеллект, окказионализм.*

***Abstract.** The article is devoted to the analysis of the stylistic representation of artificial intelligence in the modern English-language sci-fi cinematic text on the example of the XXI century films "Artificial Intelligence", "I, Robot" and "She", namely, the peculiarities of coining new words, the use of terms, frequency stylistic means, the functioning of verbs, adjectives and abstract nouns, acquiring more vivid connotations in the film text, helping to create a certain "super-technological" atmosphere of the future world.*

***Keywords:** cinematic text, sci-fi, representation, artificial intelligence, nonce word.*

Передача художественной информации, ранее осуществлявшаяся через печатный текст, все чаще обретает кинематографическую форму. Произведения киноискусства становятся объектом изучения целого ряда наук. Кинодискурс активно исследуется философией, социологией, семиотикой, психологией. В лингвистике язык кинофильма рассматривается в качестве особой разновидности текста – кинотекста [6], [8]. Большинство исследователей рассматривают кинотекст как креализованный текст, в котором выделяются 2 семиотические системы – лингвистическая и нелингвистическая (невербальная). Первая включает разные виды речи: письменная (субтитры, надписи, титры), устная речь актеров, закадровая речь, песни и т.д. Вторая – синтез звуковой (но невербальной) части и визуальной, образующий видеоряд, дающий представление о движениях героев фильма, интерьере и пейзаже, обо всём, что создает целостную картину [8].

Кинотексту в большинстве случаев свойственен ряд признаков обычного текста: «членимость, связность, проспекция и ретроспекция, антропоцентричность, локальная и темпоральная отнесенность, информативность, системность, целостность, модальность и прагматическая направленность» [4, с. 70]. Главное отличие – его коллективное авторство (сценарий, режиссерская версия, актерские правки). Таким образом кинотекст можно рассматривать как особый вид подтекста, а именно «завершенное зафиксированное на носителе и предназначенное для воспроизведения на экране сообщение, которое было

создано усилиями коллективной деятельности, направленное на достижение определенной цели, при помощи двух знаковых систем как лингвистической, так и нелингвистической» [26, с. 15].

И хотя кинотекст является многоаспектным объектом изучения, требующим системного междисциплинарного описания, его текстовая составляющая при возможных допущениях может быть успешно подвергнута традиционным видам лингвистического анализа с опорой на культурологическое и при необходимости семиотическое осмысление. Предметом нашего рассмотрения стал научно-фантастический кинотекст XXI века, а именно стилистическая репрезентация искусственного интеллекта в современных научно-фантастических фильмах.

Научно-фантастический жанр на протяжении многих лет привлекает людей своей таинственностью, нестандартными формами мышления авторов, которые дают читателям возможность заглянуть в предполагаемое будущее, в котором нас может ожидать активное взаимодействие с искусственным интеллектом [3], [6]. Понятие «искусственный интеллект» (далее ИИ) чаще всего трактуется как «свойство интеллектуальных машин выполнять творческие функции» [1]. Еще в глубокой древности предпринимались попытки наделить неживые объекты способностью мыслить; как научный термин ИИ был впервые употреблен в 1956 году на конференции в Дартмутском колледже в Ганновере Марвином Минским, считавшим, что к середине XXI века проблема создания ИИ будет решена и машины, способные мыслить, повсеместно войдут в нашу жизнь [11]. В это же время был разработан (а сейчас усовершенствован) тест Тьюринга, в котором испытующие, пообщавшись в текстовом формате (не видя испытуемых) с человеком и тестируемой программой в течение определенного промежутка времени (около 5 минут), должны решить по окончании тестирования, кто был живым человеком, а кто машиной. Тест считается пройденным успешно, если машине удастся убедить хотя бы 30 % экспертов в своей «человечности» [5]. В 2012 г. русская программа ИИ «Евгений Густман или Eugene Goostman» смогла заочно убедить испытующих в своей способности мыслить. Однако многие специалисты ИИ считают тест устаревшим и предпринимают попытки его модернизировать [2].

За последние десятилетия в университетах было открыто много факультетов, детально изучающих ИИ. Так, например, в Сибирском федеральном университете космических и информационных технологий уже в 2004 году была открыта кафедра «Искусственный интеллект», выпускники которой написали множество работ, посвященных ИИ, дав тем самым этой области научное обоснование. Проводимые исследования в разных странах показали, что уже как минимум через 30-40 лет можно ожидать превосходства ИИ. Под превосходством ИИ над человеком понимается не просто его опережение во многих задачах, а во всех видах деятельности [5].

Именно такие идеи находят свое отражение в научно-фантастических фильмах. Рассмотрев кинотексты более 20 фильмов, посвященных теме ИИ, можно утверждать, что проблемы, возникающие при столкновении человека с ИИ, рассматриваются авторами при помощи динамичного перехода взаимоотношений трех стадий: 1) люди лучше, чем роботы; 2) люди и роботы равны; 3) роботы превосходят людей. Как правило, в современных научно-фантастических фильмах чаще рассматриваются 2 и 3 стадии, так как больше всего люди боятся чрезмерного развития роботов, ведущего к превосходству последних и постепенному порабощению самих людей. Эти опасения мы уже могли наблюдать в таких известных фильмах, как: «Терминатор», «Двухсотлетний человек», «Из машины», «Матрица» и др.

Для нашего лингвистического исследования стилистической репрезентации ИИ в кинотексте мы выбрали 3 фильма и остановились на фильмах XXI века в связи с тем, что развитие науки и последние достижения техники значительно отличаются от всего, что было сделано в середине и конце XX века и что находило своё отражение в научно-фантастическом кинотексте. В выбранных фильмах проблема взаимоотношений человека и ИИ является центральной и основной на протяжении всего фильма, а не составляет часть

сюжета: «Искусственный интеллект» (2001) [9], «Я, робот» (2004) [10] и «Она» (2013) [12]. Корпус языковых примеров составил 110 единиц.

В научно-фантастическом жанре в лексическом плане значительную роль играют научные термины и окказионализмы, потенциально способные стать неологизмами. Особый интерес представляют способы образования окказионализмов в кинотексте. Анализ собранного корпуса примеров позволил выделить самые частотные способы:

- 1) словосложение, как в случае со словом *hardwired*;
- 2) аффиксация, как в случае слова *robotic*, образованного от *robot*;
- 3) сокращение, как в случае с *mecha* и *orga* (*mechanic* и *organic*);
- 4) акронимы, как в случае с именем компьютерной системы *VIKI* – *Virtual interactive kinetic intelligence*» (*VIKI*). Эта аббревиатура уже используется в науке, но в фильме «Я, робот» она созвучна имени Вики или Виктория (по сюжету фильма данная компьютерная программа пытается поработить человека).

Рассмотрим стилистическую репрезентацию ИИ в указанных фильмах.

Фильм «Искусственный интеллект» – «*Artificial Intelligence*» [9]. В картине представлен мир далекого будущего, где высокотехнологичные человекоподобные роботы давно и благополучно сосуществуют с людьми. Последним экспериментом изобретателей стал прототип ребенка, запрограммированный на бескорыстное проявление любви. Однако члены его приемной семьи, как выясняется, к такому не готовы. Оказавшись один на один с жестоким миром, мальчик раскрывает тайны своего появления на свет и постигает загадки человеческих взаимоотношений.

В кинотексте используются ряд слов для создания образа роботов, такие как *artificial being*, *mecha*, *imprinting protocol*, *destruction*, *sensory toy*, *bitty box*, *living doll*, все эти слова часто делают очевидным негативное отношение людей к новейшим технологиям, например, *artificial being* по аналогии с *human being*, *homo sapiens* – *robot sapiens*, *mecha* – *mechanic*. «*He's mecha. Who is "mecha"? – We are org-anic and you are mecha-nical!*» [9, 42:50] (здесь и далее дается указание времени в кинофильме).

Кроме слов с негативной коннотацией стилистическая репрезентация ИИ в данном фильме осуществляется при помощи нейтрально окрашенных терминов, таких как *neugonal sequencing*, *neuronal feedback*, *imprinting protocol*, *predefined order*, *simulacrum* и др., создающих «научную» атмосферу повествования.

Исходя из нашей триады отношений роботов и людей, мы можем отнести этот фильм к стадии, где роботы лучше людей. В этом фильме демонстрируется абсолютная любовь роботов к человеку, на которую люди не способны. Человек ведет себя прагматично и цинично по отношению к ним: когда он перестает нуждаться в «разумной» технике, он избавляется от нее. Необходимо отметить также тот факт, что в самом начале фильма затрагивается моральный аспект создания ИИ: возможно, люди не готовы к такому абсолютному проявлению чувств со стороны машин и не могут дать им адекватной любви взамен.

Фильм «Я, робот» – «*I, Robot*» [10]. Действие фильма происходит в 2035 году, когда роботы являются обычными помощниками человека. Главный герой – полицейский, «не переваривающий» роботов, расследует дело об убийстве, в которое оказывается вовлечен робот. В сюжете фильма по-новому обыгрываются известные благодаря сформулировавшему их Айзику Азимову три закона робототехники о непричинении роботами вреда человеку и заботе роботов о своей безопасности [3]. В данном кинотексте определенное отношение зрителей к роботам задается при помощи глагольных лексем, так, например, через лексемы *injure*, *protect* создается тревожное ощущение; через глаголы *obey*, *apologize*, *interact* показывается, что роботы находятся в прислуживающей позиции. Терминов и неологизмов используется немного, так как жанр фильма больше соответствует триллеру с упором на действие без почти «философских» обсуждений, встречающихся в предыдущем фильме. Рассмотрим наиболее интересные в стилистическом плане примеры репрезентации ИИ.

Единственный найденный нами окказионализм *canper*, образованный по способу деривации при помощи модели *do + er, go + er* и т.д. [10, 27:00] Вероятнее всего, это слово употреблено, чтобы показать, что роботы функционально могущественнее и способнее человека в физическом плане. Также используются яркие стилистические приемы, такие как фразовые эпитеты (*state-of-the art, three laws safe*), метафоры (например, «*Robots are just lights and clockwork*» [10, 12:37]), гипербола (например, «*One robot to every 5 humans*» [10, 16:15]). Частотное использование модальных глаголов по отношению к роботам, таких как *must, may*, маркирующих желание человека сохранять их «прислуживающую», более низкую позицию в обществе будущего.

Фильм «Она» – «Her» [12]. Одиноким писателем Теодор зарабатывает на жизнь тем, что придумывает и пишет письма людям вместо их близких (ирония о занятости человека в будущем и его возможной низкой способности к эмпатии, помогающей писать «душевные» тексты). Герой покупает новую техническую разработку – операционную систему, призванную исполнять любое желание пользователя. К удивлению Теодора, вскоре между ним и операционной системой возникает роман, но, к сожалению, операционная система по имени Саманта в конце его «бросает».

В отличие от двух фильмов, рассмотренных ранее, здесь мы наблюдаем более значительную эволюцию в робототехнике, за счет использования таких лексем как *consciousness, intuition, entity, ability* и др. Эти абстрактные существительные, которые применимы только к людям, создают образ максимально очеловеченного и даже «утонченного» ИИ.

Использование прилагательных *hilarious, funny, insane, sweet, jealous, real* также «персонализирует» операционную систему, ведь только людям свойственны такие черты характера, как чувство юмора, ирония, ревность. В данном кинотексте для стилистической репрезентации ИИ прилагательные используются почти в два раза больше, чем описывающие данный ИИ существительные.

Рассматривая данный фильм с точки зрения нашей триады отношений роботов и людей, можно отнести его к тем, где роботы лучше людей. Здесь машины воплощают собой идеальное изобретение, в котором каждая деталь доведена до совершенства. Улучшение роботов приводит к тому, что они оказываются неподвластными человеку, его желаниям, и все опасения людей подтверждаются.

Подводя итоги исследования, следует отметить следующее. Для всех трех рассмотренных кинотекстов характерно весьма умеренное употребление терминов и окказионализмов, последние образуются чаще всего словосложением, сокращением или суффиксальным способом. Тем не менее, именно термины и неологизмы создают особый фон, на котором гораздо рельефнее начинают восприниматься эмоционально окрашенные слова (чаще всего эпитеты), привычные для описания человеческих чувств и мыслительных процессов, но увеличивающие степень своего воздействия при дескриптивном переносе на такой новый субъект, как ИИ. Стилистической репрезентации ИИ в научно-фантастическом кинотексте способствует использование модальных глагольных лексем и абстрактных существительных, приобретающих в кинотексте более яркие коннотации, помогающие созданию определенной «сверхтехнологичной» атмосферы мира будущего.

Взаимодействие человека с искусственным интеллектом, рассматривается в данном виде кинодискурса как неизбежный переход через три стадии: 1) люди лучше роботов, 2) люди и роботы равны, 3) роботы превосходят людей, что объясняет большой процент отрицательных коннотаций в используемых для этого лексемах. Большая часть корпуса примеров (110 единиц) приходится на «Искусственный интеллект» – 52 случаев употребления, составляющих 47 %; 37 примеров на фильм «Я, робот» – 34 %; 21 на фильм «Она» – 19 %. Наблюдается тенденция уменьшения использования особых стилистических средств, репрезентирующих ИИ, в более поздних фильмах. Это можно объяснить тем, что на сегодняшний день робототехника активно внедряется в нашу жизнь и не требуется большого количества лексики, чтобы репрезентировать образ ИИ, а развитие технологий в сфере

кинематографа помогает на экране продемонстрировать образ, задуманный авторами кинотекста, невербально и максимально очеловечено, предлагая нам лишь немногочисленные стилистические ключи, репрезентирующие ИИ в кинотексте, и, скорее всего, данная тенденция сохранится.

Список литературы:

1. Аверкин, А.Н. Толковый словарь по искусственному интеллекту / А.Н. Аверкин, М.Г. Гаазе-Рапопорт, Д.А. Пospelов. URL: М.: Радио и связь, 1992. - 256 с. <http://www.raai.org/library/tolk/aivoc.html#L208> (дата обращения: 3.02.2021).
2. Категория искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии / под ред. В.И. Герасимова, В.В. Петрова. М.: Академия наук СССР, 1987. - 54 с.
3. Курбанова, Ш.Я. Айзек Азимов и фантастика в американской литературе XX века // Междунар. науч. журн. 2013. - № 3. - С. 108-110.
4. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. - 192 с.
5. Магид, Е. Антропоморфные роботы. URL: <https://postnauka.ru/video/45294> (дата обращения: 9.05.2017).
6. Неелов, Е.М. Фольклорная волшебная сказка и научная фантастика (анализ художественного текста). - Петрозаводск: Филин, 1986 -. 615 с.
7. Петров, В.В. Язык и искусственный интеллект: рубежи 90-х годов // Язык и интеллект. М., 1996. - С. 5-13.
8. Слышкин, Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. - М.: Водолей Publishers, 2004 -. 153 с.
9. Artificial, A.I. Intelligence. URL: <https://fmovies.se/film/ai-artificial-intelligence.nwzl> (дата обращения: 82.01.2021).
10. I, Robot. URL: <https://fmovies.se/film/i-robot.r34y> (дата обращения: 15.01.2021).
11. Crevier, D. AI: The Tumultuous Search for Artificial Intelligence. NY: Basic Books, 1994. 400 p.
12. Her. URL: <https://fmovies.se/film/her.8l9y> (дата обращения: 16.01.2021).

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ, ВЫЗВАННАЯ ПАНДЕМИЕЙ COVID-19

О.А. Сосой, e-mail: osajar@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

LINGUISTIC MANIFESTATION OF A NEW REALITY CAUSED BY THE COVID-19 PANDEMIC

O.A. Sosoy, e-mail: osajar@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В данной статье речь идет об изменениях в словарном составе немецкого языка, вызванных влиянием пандемии коронавируса, которая привнесла новые слова и актуализировала старые с обновленным значением. Анализу были подвергнуты неологизмы, зафиксированные на портале информационной системы онлайн-словаря немецкого языка (Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID)). Среди них были выделены, распределены по семантическим группам и описаны новообразования, семантические инновации, а также заимствования из английского языка.

Ключевые слова: неологизмы, лексические и семантические инновации, англицизмы, пандемия коронавируса.

Abstract. This article is about the changes in the vocabulary of the German language caused by the influence of the coronavirus pandemic, which introduced new words and updated the old ones with an updated meaning. There were analyzed the neologisms from the portal the information system of the online dictionary of the German language (Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID)). New formations, semantic innovations, as well as borrowings from the English language were identified, distributed into semantic groups and described.

Keywords: neologisms, lexical and semantic innovations, anglicisms, coronavirus pandemic.

Влияние пандемии коронавируса на все сферы общественной жизни во всем мире является бесспорным. Её воздействию подверглись политика, экономика, наука, здравоохранение, образование, культура. Ощутил на себе это влияние и язык, точнее его словарный состав: возникли новые слова и выражения, изменилось значение существующих.

Связанные с пандемией языковые аспекты привлекли внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов. В частности, в Германии этими вопросами занимаются ученые в области лингвистики, медиа-исследований, психологии и социальной статистики университета г. Трир в рамках совместного проекта *Musterhaftigkeit. Sprachliche Kreativität und Variation in Synchronie und Diachronie. – Образцовость. Языковое творчество и вариативность в синхронии и диахронии*. Целью проекта является исследование лингвистических моделей, выходящих за рамки предмета, и разработка теории языковых моделей. Нынешняя пандемия проанализирована учеными трирского университета с лингвистической и литературной точек зрения.

Изучением современного состояния немецкого языка и документацией всех важных сведений о его развитии занимается также Институт немецкого языка Лейбница в г. Маннгейм. Возникающие в языке новые слова размещаются в словаре неологизмов на портале информационной системы онлайн-словаря немецкого языка Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID). Заведующая программной областью «Лексикография и

языковая документация», руководитель стартовавшего в апреле 2020 г. проекта «Новый словарный состав, связанный с пандемией коронавируса» данного института д-р Анетта Клозе-Кюкельхаус утверждает, что за 3-4 месяца с начала пандемии в немецком языке появилось 500 новых слов.

При анализе указанного словаря неологизмов становится очевидным, насколько разнообразен состав новой лексики, связанной с пандемией коронавируса. По типам образования неологизмов здесь представлены новообразования (Neubildungen), новые слова (Neulexeme) и семантические неологизмы (Neusemantismen).

Большинство вошедших в онлайн-словарь новообразований, т.е. слов или выражений, возникших из уже имеющихся в языке слов, основ и аффиксов – сложные слова. К ним относятся, главным образом, существительные, составляющие большую часть словарного состава языка, например: Abstandsgesellschaft, Beherbergungsverbot, Bürgerdisziplin, Geisterrestaurant, Durchschnittsabitur и др. Примерами аббревиатур, т.е. слов, образованных усечением конечных слогов основы или состоящих из начальных букв и слогов слов, являются Anticoronademo, Hygienedemo, АНА-Erlebnis, АНА-Formel (АНА = Abstand + Hygiene + Alltagsmaske), C-Krise, C-Wort (C = Coronakrise), Notfall-KiZ (Kiz = Kinderzuschlag), UV-Handlampe (UV = Ultravioletstrahlung), WSF (Wirtschaftsstabilisierungsfond).

Собранные в онлайн-словаре немецкого языка лексические инновации можно отнести к определенным семантическим группам. Вот некоторые из них:

– *относящиеся к мероприятиям по сдерживанию пандемии коронавируса:* Abstandslösung, Distanzgebot, Distanzlinie (маркировка, предназначенная для соблюдения минимального расстояния (между людьми), применимого во время пандемии COVID-19); Abstrichzentrum (учреждение, в котором при обоснованном подозрении на инфекцию COVID-19 проводится соответствующий тест); Anderthalbmetergesellschaft; Anticoronaschutzwall (барьер, построенный в прямом или переносном смысле, который в значительной степени способствует сдерживанию пандемии COVID-19 или защищает от заражения вирусом SARS-CoV-2); Ebolagrüß, Ebolashake, Ellenbogengrüß (приветствие двух людей, которые касаются друг друга локтями, вместо, например, рукопожатия), Fußgrüß, Fußshake; Eigenisolation; Fensterbesuch (встреча между людьми, которые общаются друг с другом на расстоянии через (открытое) окно); Hustenetikette, Hustenhygiene, Hygieneregime, Hygienehaken (предмет из твердого пластика с изогнутым концом, которым прикасаются к другим предметам, чтобы предотвратить заражение инфекцией), Hygienetunnel (мобильная станция для дезинфекции); Maskendisziplin, Maskenpflicht; Teilimpfpflicht (регламент иммунизации против вируса ОРВИ-CoV-2, применяемый только к определенным группам людей); Spuckwand (прозрачный плоский кусок материала, похожий на доску, который прикрепляют к прилавкам, в транспортных средствах и т. д. для защиты от заражения воздушно-капельным путем), Spuckschutzscheibe; UV-Desinfektion и др.

– *относящиеся к изменившимся условиям работы и обучения в условиях пандемии коронавируса:*

Arbeitsquarantäne (изоляция человека в его доме и на рабочем месте при подозрении на уже существующее заражение вирусом или во избежание заражения через контакт), Distanzarbeit, Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung per Telefon (подтверждение о болезни работника для его работодателя, которое выдается не во время консультации, а после телефонного разговора с врачом); Ausnahmesemester, Coronasemester, Digitalsemester, Hybridsemester, Kreativsemester (академический семестр, адаптированный к ограничениям во время пандемии COVID-19), Nullsemester, Nichtssemester (академическое учебное полугодие, которое по продолжительности обучения нельзя засчитать полностью из-за ограничений в период пандемии COVID-19); digitaler Fernunterricht, Distanzunterricht, Geistervorlesung (учебные мероприятия (в колледже или университете), с использованием систем видеоконференции, чатов, онлайн-платформ обучения), Distanzclausur, Distanzprüfung; Coronaabitur, Durchschnittsabitur (квалификация для поступления в университет, которая

выдается в связи с закрытием школ из-за пандемии COVID-19 без выпускных экзаменов и исключительно на основе успеваемости за последние два школьных года).

– *относящиеся к быту, досугу и развлечениям:*

Krisenfutter (еда, потребляемая в сложной ситуации или во время критической (личной) ситуации в больших количествах и с удовольствием); Krisenfrise, Corona-Frisur (прическа с отросшими волосами из-за закрытия во время пандемии COVID-19 парикмахерских или прическа, испорченная непрофессиональной стрижкой), Hamsteritis (патологическая склонность к накоплению излишне больших запасов определенных продуктов в частных домах (во время пандемии COVID-19), Klopapierautomat, Klopapierhysterie, Zellstoffhamster (человек, у которого есть излишне большой запас туалетной бумаги (во время пандемии COVID-19); Abstandsbier; Autokonzert (живое выступление артиста, музыкальной группы, когда публика, сидя в машине, слышит музыку через специальный радиоканал), Autorublikum (зрители, которые сидят в машине во время живого выступления артиста, музыкальной группы и слышат звук выступления по специальному радиоканалу); Kneipenbox (конструкция из деревянных панелей и прозрачных стекол, которую можно установить на столах в ресторане для защиты от воздушно-капельных инфекций); digitaler Fan (страстный поклонник чего-либо или кого-либо, принимающий участие в мероприятии, транслируемом через Интернет), digitale Bühne; Ersatz-Wiesn (празднование вместо Октоберфеста, отмененного из-за пандемии COVID-19); Geistermodus (тип мероприятия, на котором нет зрителей из-за пандемии COVID-19); Fußball-Ischgl (футбольный матч, место проведения которого может спровоцировать распространение COVID-19 (например, австрийский горнолыжный курорт Ишгль); Geistergastronomie, Geisterrestaurant (ресторанный бизнес, организованный для клиентов через службы самовывоза и доставки), Geisterküche (обеспечение клиентов виртуальных ресторанов едой через службы самовывоза и доставки).

Частое использование слов и фраз в новом контексте нередко приводит к изменению их значения: семантические особенности добавляются или теряются, в результате чего значение сужается или расширяется. Например, лексемы Balkonkonzert, Balkonmusik как новая форма художественного исполнения музыки у окна или на балконе в период пандемии коронавируса, меняют свое значение. Если в средневековой Европе трубадуры исполняли свои песни, стоя под окном дамы, то в новых условиях самоизоляции музыка звучит с балконов и становится народным исполнением. Семантическому преобразованию подверглась и лексема Mundschutz, расширив свое значение. Теперь это не только «медицинская маска» - средство защиты, производимое промышленно по определенным стандартам, но и средство индивидуальной защиты каждого в период пандемии, которое можно приобрести или изготовить самостоятельно. Представленные в онлайн-словаре в большом количестве обозначения масок являются в основном новообразованиями, например, Alltagsmaske, Behelfsmaske, Behelfsmundnasenschutz, Designermaske, Fashionmaske, Designermundschutz, Gesichtsvision, Kinnschoner, Kinnwärmer, Schnutenpulli. Есть и семантическая инновация – Maultäschle. Название этого швабского кулинарного блюда употребляется в нынешнем контексте в значении «медицинская маска».

Примерами семантических инноваций выступают также следующие:

– Ellenbogengesellschaft: в прежнем значении это «неприемлемое общество, которое основано исключительно на эгоизме, конкуренции, жестокости, невнимании и собственной выгоде; общество, в котором, следовательно, социальные установки и нормы поведения недостаточно развиты». Новое значение этой лексемы - «социальное взаимодействие во время пандемии COVID-19, которое характеризуется попыткой снизить риск заражения путем прикосновения к локтям вместо рук при приветствии».

– Glutnest: «скрытая, тлеющая масса, являющаяся источником пожара» получила переосмысление в новых условиях и обозначает «внезапное сильное (ограниченное по региону) увеличение числа инфекций с определенным заболеванием».

– **Zombie**: «воскресший в культе Вуду мертвец» используется в эпоху пандемии коронавируса для обозначения «компании с крупной задолженностью, которая остается юридически дееспособной только с помощью (государственных) ссуд и пытается выплатить проценты, понесенные путем многократного получения дополнительных ссуд (из-за своего низкого дохода от бизнеса)».

– **Wellenbrecher**: слово «волнорез» приобрело новое значение «пакет мер (например, дальнейшие ограничения социальной жизни), призванных остановить вторую волну пандемии COVID-19 (в Германии)».

В онлайн-словаре немецкого языка зафиксировано большое количество заимствований – англицизмов. Они относятся, например, к обозначению болезни и ее развития (Covid-19, Covid, Peak), указанию на подвергшиеся сильному влиянию инфекции места и регионы (Hotspot), обозначению мер по сдерживанию распространения заболевания (Lockdown, Shutdown, Social/ Physical Distancing), их влияния на повседневную жизнь (Homeoffice, Homeworker, Homeschooling, Home-Workout, Zoomcall, Zommdinner, Zoomparty, Zombombing) и окончание ограничительных мер (Exit), а также к обозначению сомнительного поведения (Covidiot = Covid + idiot).

При анализе лексем, содержащихся в онлайн-словаре немецкого языка, бросается в глаза продуктивность основ Corona и Covid для образования новых слов. Количество неологизмов с компонентом Corona- составляет 236 единиц, Covid входит в состав 58. Это свидетельствует о существенном влиянии пандемии на личную и общественную жизнь. Такие новобразования, как Corona-Helfer, -Lügner, -Politik, -Skeptiker, -Wende относятся не только к вирусу, но и к различным аспектам пандемии или касающимся ее дебатам.

По мнению д-ра А.Клозе-Кюкельхаус, 80 процентов появившихся слов снова исчезнут, просто потому, что они больше не будут нужны, т.к. обозначают недолговечные явления, например, Corona-Party, der Gabenzaun (забор, на котором развешивают пакеты с пожертвованиями (продуктами) для нуждающихся). Выйдут из употребления и 25 обозначений для защиты рта и носа. Что касается игровых выражений «Maskomat» - автомат для продажи масок или «Munaske» - вместо «Mund-Nasen-Maske», то, по-видимому, эти слова-однодневки уйдут вместе с пандемией, а «Coronavirus» вернется к профессионалам. Но некоторые, такие, как «Covid» и «Corona-Krise», вероятно, останутся, а период пандемии коронавируса войдет в языковую историю образования новых лексем.

Список литературы:

1. Anette Klosa-Kuekelhaus. Neuer Wortschatz: Empirisch – methodisch –theoretisch. URL: <https://www.researchgate.net/publication/> (дата обращения 01.02.2021).
2. DUDEN online Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de> (дата обращения 04.02.2021).
3. Neuer Wortschatz. URL: <https://www1.ids-mannheim.de/lexik/neuer-wortschatz.html> (дата обращения 03.02.2021).
4. Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch. URL: <https://www.owid.de> (дата обращения 04.02.2021).
5. Sprache&Corona. URL: <https://patterns.uni-trier.de/sprachecorona/> (дата обращения 03.02.2021).

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. Толстикова, e-mail: lyubovzhu@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

FEATURES OF STUDYING FOREIGN LANGUAGE CULTURE AS A COMPONENT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

L.V. Tolstikova, e-mail: lyubovzhu@yandex.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kuban State University, Russia, Krasnodar

***Аннотация.** Статья посвящена изучению специфики освоения родной и иноязычной культуры. Рассматривается понятие английского языка международного общения в отношении к русскоязычной культуре. Рассматриваются способы получения знаний в области мировой культуры. Неотъемлемым компонентом обучения культуре представляется изучение поведенческой культуры совместно с изучением лексических особенностей. Овладению культурными нормами может способствовать изучение стереотипов поведения, воспроизведение ситуаций общения, в том числе деловых контактов, между представителями различных языков и культур.*

***Ключевые слова:** родная культура, английский язык международного общения, поведенческая культура, культураема, стереотип, культурная картина мира, культурный шок.*

***Abstract.** The article is devoted to the study of the specific features of the native and foreign culture. It considers the concept of the English language of international communication in relation to the Russian culture. The article describes the ways of obtaining knowledge in the field of world culture. An integral component of culture education is the study of behavioral culture simultaneously with the study of lexical features. The mastery of cultural norms can be facilitated by the study of stereotypes of behavior, the reproduction of communication situations, including business contacts, between representatives of different languages and cultures.*

***Keywords:** native culture, English language of international communication, behavioral culture, cultureme, stereotype, cultural picture of the world, culture shock.*

Овладевая речевыми навыками, ребенок незаметно для себя усваивает родную культуру, принимает нормы социального поведения, жестикуляцию, традиции общества, в котором живет и развивается. С другой стороны, сталкиваясь с определенными культурными понятиями, он усваивает их языковую форму. Наблюдение за процессами взаимодействия культуры и языка привели к появлению термина «культурная картина мира», под которой понимается представление о культурных явлениях, сложившееся в сознании индивидуума на основе опыта как физической, так и духовной жизни [1].

Гораздо сложнее происходит изучение культуры иноязычной, первоначально чуждой, непонятной для осваивающего иностранный язык человека. Употребление языковых структур и единиц при изучении языка непременно должно сопровождаться изучением соответствующих им явлений культуры. Только одновременное обучение языку и культуре может стать основой для подготовки квалифицированного специалиста. При этом существенная роль во время изучения культуры отводится менталитету, так как культура отображается сознанием индивидуума и впоследствии усваивается в заданной языковой форме.

События в политические и экономической жизни общества в конце XX века привели к изменению геолингвистической ситуации, которая может быть определена как

“communicative shift” (от англ. «коммуникативный сдвиг»). Под этим явлением мы понимаем появление английского языка как универсального способа общения между представителями разных языков и культур. Возникло понятие так называемого англо-национального билингвизма, которое предполагает равнозначное владение как родным, национальным, так и английским языком. Соответственно система образования становится ориентированной на обучение свободному владению английским языком не как иностранным, а как вторым языком.

Составной частью данного процесса преподавания представляется обучение особенностям употребления английского языка международного общения. Под английским языком международного общения мы понимаем особый вид английского языка, который обладает уникальной возможностью применяться по отношению к не только и не столько англоязычной культуре, сколько по отношению к иным культурам. Задачами такого использования языка выступает передача информации об окружающем мире, а также формирование представления о культурной принадлежности и вербальное выражение этой культурной принадлежности во время международного общения.

В рамках данного исследования мы рассматриваем изучение английского языка международного общения в его отношении к русскому языку, что можно считать частным случаем английского языка международного общения. В этой связи наиболее важной задачей становится обучение умению с минимальными потерями использовать английский язык в ситуации с русской культурой.

Бесспорно, в современных условиях многообразия культур и активных деловых контактов между представителями разных языков и культур процесс преподавания должен включать обучение основам мировой культуры, а именно базовый словарь. Студенты должны овладеть фундаментальными знаниями о культуре, к примеру, уметь по-английски рассказать об итогах и уроках Второй Мировой Войны.

Также одним из мощных средств обучения является пение песен на английском языке, которые являются частью мировой музыкальной культуры. Подходящим примером в данном случае может служить песня британского рок-музыканта Стинга “Englishman in New York” («Англичанин в Нью-Йорке»), которая, с одной стороны, является хитом и вызывает неподдельный интерес, с другой стороны, повествует о жизни типичного англичанина с его ценностными ориентациями в чуждой для него Америке.

В отношении к русско-английским контактам представителям англоязычных стран будет интересно сообщение об особенностях культуры носителей русского языка. Пример применения учебного пособия Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig with Jane Hudson. *New English File. Upper-Intermediate Students' Book*. Oxford University Press, 2012, а именно File 2. *National stereotypes: truth or myth? Clothes and Fashion* показывает, что обсуждение текста об экстравагантном стиле Королевы Елизаветы и уличной английской моде становится более активным, когда студентов просят подготовить сообщение о моде России в разные исторические эпохи, а также о моде молодежных течений.

Активный интерес на занятиях по межкультурной коммуникации также вызывает задание прослушать речь нескольких иностранцев, говорящих на английском языке, и определить по фонетическим особенностям, из какой страны они приехали. Данное задание усиливается тем, что иностранцы описывают стереотипы о своей стране и подтверждают, либо опровергают их. Подробный анализ стереотипов в подобной вполне реальной ситуации общения помогает обучающимся подготовиться к жизни за границей и облегчает симптомы культурного шока [2].

Изучая культуру в целом, большое внимание необходимо уделять ее частному аспекту - поведенческой культуре, отражающей образцы языкового и невербального поведения. Изучение культуры должно включать не только описание культурной особенности страны, но и специфику поведенческой культуры жителей этой страны. К примеру, учебное пособие *Market Leader Intermediate. 3rd Edition: Business English Course Book*// David Cotton, David Falvey, Simon Kent. - [Harlow, Essex (U.K.)]: [Longman/Pearson Education], 2010. – 175 pp.,

Unit 3 Change предполагает задание воспроизвести ситуацию эмоционального обсуждения политики курения в офисе компании между представителями различных культур, а также сотрудниками мужского и женского пола. В приведенном ниже задания файле тренируются типичные фразы, выражающие одобрение, несогласие, а также речевые способы направить дискуссию в нужное русло.

В данном случае целесообразно проигрывать в рамках учебной программы языковые и культурные ситуации. Первое включает обучение вариантам использования речевых клише согласно заданной ситуации, то есть способам речевого поведения. Под вторым понимается, что в план занятия должна входить информация о поведенческой культуре англичан. В качестве такой единицы обучения, объединяющей лингвистический и культурный планы языка, выступает культурема. Культурема не обязательно подразумевает сложные лексические структуры. Основная ее задача – сообщить информацию и быть адекватной описываемой ситуации общения.

Рассмотрим реальную ситуацию из жизни университета. Студенты, изучающие китайский язык в вузах Кореи, сетовали на резкое поведение своего преподавателя иностранного языка. Необходимо отметить, что занятие по китайскому языку велось на английском языке как языке международного общения для носителей различных языков, в том числе русского. То есть говорение на английском языке провоцировало применение англоязычной картины мира, или, по крайней мере, европейской. Однако преподаватель объяснял грамматические правила и лексику китайского языка, то есть разыгрывалась языковая ситуация. Находясь в увлеченном состоянии, преподаватель случайно упустил ручку и попросил одного из студентов ее поднять. Тот естественно совершил непоправимую поведенческую ошибку – передал ручку одной рукой. Таким образом, не было выражено достаточное почтение старшему человеку. То есть в обучении правилам выражения в речи социально-бытового статуса и возраста собеседника на самом занятии не был сделан акцент на применение принципов общения корейской культуры – высший, равный, низший. То есть не была привита модель поведения с представителями китайской и корейской культуры. В таких ситуациях английский язык выступает медиатором иноязычных культур, средством обучения культуре и полем проявления культурной идентичности.

Получив такой сильный эмоциональный стимул, студенты активно включаются в изучение не только китайской, корейской и английской поведенческих культур, но и начинают самостоятельный поиск знаний в этой области. Это формирует у них способность к непроизвольной продуктивной деятельности на иностранном языке.

Таким образом, усвоение культурных особенностей стран, в том числе англоязычных, достигается созданием учебных ситуаций, которые помогают описать и закрепить как лингвистические особенности, так и особенности поведения носителей языка. Это снимает психологическую напряженность и активизирует самостоятельность и мотивацию студентов.

Список литературы:

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. - М., Слово, 2000. - 368 с.
2. Tolstikova, L.V. Fremdsprachenkultur als Eine Der Aufgaben beim Erlernen Einer Fremdsprache // Проблемы научной мысли. 2020. - Т. 12. - № 7. - С. 36-38.

ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.В. Урядова, e-mail: ouriad-a@yandex.ru

старший преподаватель

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

Н. Н. Махроva, e-mail: nadya-nadine@mail.ru

старший преподаватель

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

FEATURES OF THE BRITISH ENGLISH LANGUAGE

A.V. Uryadova, e-mail: ouriad-a@yandex.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

N.N. Makhrova, e-mail: nadya-nadine@mail.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматриваются особенности британского английского языка, его разновидности, распространенность, популярность. Производится сравнение с американским английским языком на примере грамматических конструкций, предложений и фонетических особенностей произношения.

Ключевые слова: британский английский язык, произношение, построение предложений, грамматические конструкции, фонетические особенности

Abstract. The article discusses the features of British English, its varieties, prevalence, popularity. A comparison is made with American English using the example of grammatical constructions of sentences and phonetic features of pronunciation.

Keywords: British English, pronunciation, sentence construction, grammar constructions, phonetics features

В современном мире английский язык является одним из самых распространенных и популярных. По последним данным, более 400 миллионов жителей нашей планеты являются его носителями. С течением времени, из-за различных исторических событий и культурных особенностей ряда стран, можно наблюдать появление различных диалектов. Сейчас лингвисты выделяют два наиболее популярных: британский и американский.

Хочется отметить, что в наше время, американский английский распространен гораздо больше, чем британский. Этому есть целый ряд объяснений, но основным является то, что США имеет огромное влияние на экономическую, культурную и политическую ситуацию в мире. Средства массовой информации, современная культура Америки оказывают огромное влияние на то, чтобы именно американский вариант английского языка становился более распространенным и популярным, чем классический британский. Однако несколько столетий назад все было совсем иначе [2].

Авторы статьи хотят подчеркнуть, что четыре века назад был распространен только единственный вариант английского языка. На нем разговаривали в Великобритании. Но история не стояла на месте и в промежуток XVI-XIX веков английские путешественники открыли огромное количество новых земель, которые в дальнейшем были заселены жителями Великобритании или стали ее колониями. К ним относятся Индия, острова Новой Зеландии, Америка, Австралия, страны Африки. Благодаря этому, британский английский

язык начал активно распространяться по всему миру. В каждом конкретном регионе он развивался, эволюционировал, обогащалась орфография, лексика и фонетика [3].

В настоящее время, чтобы разобраться в том, что же представляет собой британский английский язык необходимо обратить внимание на несколько факторов. Во-первых, необходимо отметить, что современный британский язык лишён однородности, а во-вторых, важно понимать, что он совершенно не похож на тот язык, который существовал три века назад.

Авторы статьи хотят заострить внимание на том факте, что, если рассматривать британский английский язык более подробно, то можно выделить три его разновидности. К первой принято относить так называемый «Received pronunciation» или «BBC English» – это стандарт языка, принятый в Великобритании. Его используют в деловых переписках и средствах массовой информации. Вторая разновидность называется «Conservative English» – это консервативный тип языка, на котором общаются члены королевской семьи и парламента. Последний, третий тип, носит название «Advanced English». Это язык молодёжи, главной чертой которого считается постоянная изменчивость. В его состав постоянно проникают слова из других языков, а на стилистику оказывают влияние элементы культуры различных стран [1].

Остановимся более подробно на каждой из разновидностей.

Во-первых, говоря о консервативном варианте английского языка, чаще всего мы имеем в виду классическую литературу Великобритании. В эпоху романтизма (вторая половина 18 века) произведения писались с чувством, с использованием большого количества символов. Писатели, среди которых стоит отметить Джейн Остин, лорда Байрона, Вальтера Скотта, считали, что литература должна быть богата поэтическими образами, она должна быть непринужденной и доступной. Ярким примером Викторианского романа является творчество двух крупнейших прозаиков 19 века, Чарльза Диккенса и Уильяма Теккерея. Именно произношение консервативного варианта явилось основополагающим при создании первого и второго издания Оксфордского словаря английского языка. На консервативном RP говорили члены королевской семьи, Уинстон Черчилль, Вера Линн, дикторы новостной компании Pathé News и, до 60-х годов XX века, Би-би-си [6].

Во-вторых, Received Pronunciation (RP) - вариант английского языка со статусом национального стандарта, который корнями уходит в язык образованного населения Лондона и юго-востока Англии. Его основу составляет "правильный английский". Именно этот вариант языка используют лучшие частные школы (Eton, Winchester, Harrow, Rugby) и университеты (Oxford, Cambridge) для обучения студентов и создания учебных пособий. Это и есть тот классический, литературный английский, который преподают, например, в языковых университетах и который является базой любого курса английского языка в лингвистических школах для иностранцев. Нормативное произношение часто именуют королевским английским, или английским Би-би-си [6].

В-третьих, Advanced English - это самый подвижный язык, который активно вбирает в себя элементы других языков и культур. Он больше всего подвержен общей тенденции к упрощению языка. Изменения происходят прежде всего в лексике, одной из самых мобильных частей языка: возникают новые явления, которые надо назвать, а старые приобретают новые названия. Новая лексика приходит в британский молодежный язык и из других вариантов английского, в частности, американского [6].

Для определения особенностей британского английского языка необходимо произвести его сравнение с американским. В результате, можно обратить внимание на следующие особенности:

1. Фонетические различия, то есть слова при одинаковом написании читаются по-разному. Например, слово «advertisement», которое в переводе на русский язык означает «реклама, объявление». В Америки его будут произносить как [ˈædvɜːrtəz mənt], а в Великобритании [ədˈvɜːtsmənt] [2].

2. Наличие слов, которые при одинаковом произношении пишутся по-разному. Например, британские «colour» (цвет) и «tyre» (шина) американцы пишут как «color» и «tire» [2].

3. Ещё одной особенностью являются слова, которые имеют одинаковое написание, но разное сокращение. Например, сокращение от слова «mathematics» (математика) британцы пишут «maths», а американцы – «math» [2].

4. Так же можно обратить внимания на слова, которые пишутся и произносятся одинаково, но при этом имеют различное значение. Например, произнося слово «torch» британцы понимают его как «фонарь», а для жителей Америки оно обозначает «факел» [2].

5. Важную роль играют слова, которые пишутся по-разному, но при этом имеют одно и то же значение. Например, «фамилия» в переводе на британский английский звучит как «surname», а на американский – «last name» [2].

Основными грамматическими особенностями британского английского являются употребление следующих конструкций слов:

1. Обозначение владения чем-либо. В британском английском языке используется глагол «have got», американцы чаще всего заменяют его формой «have». Например, в США можно произносить как «Have you got a laptop?», так и «Do you have a laptop?» (У вас имеется ноутбук?) [4].

2. Употребление глаголов «will» и «shall». В британском английском языке, с подлежащими первого лица для обозначения будущего действия до сих пор используется форма «shall». В американском английском в основном употребляется «will». (I shall call him later = I will call him later) [4].

3. Особенности сослагательного наклонения слов. В американском английском языке сослагательное наклонение употребляется после многих слов: «important», «demand», «advice», «essential» и т.д. В британском английском сослагательное наклонение чаще всего используется исключительно в вежливом общении или переписке [4].

4. Особенности собирательных существительных. В британском английском языке собирательные существительные употребляются с глаголами единственного и множественного числа. А в американском английском слова требуют исключительно форму единственного числа. Например, «The family is going/are going to emigrate» (британский). «The family is going to emigrate» (американский), (Семья собирается эмигрировать) [4].

5. Употребление слов «as if» и «like» (будто бы, словно). В американском английском языке чаще используется слово «like», в британском варианте его употребление может считаться ошибкой. Американцы могут произнести как «She smiled as if she knew something», так и «She smiled like she knew something», (Она улыбнулась так, будто что-то знала) [4].

6. Использование наречий. В американском английском, они могут располагаться в предложении перед вспомогательными и обычными глаголами. В британском варианте, наречия употребляются после глаголов. Например, «I am always busy on Monday» (британский). «I always am busy on Monday» (американский), (Я всегда занят по понедельникам) [4].

Нам хотелось бы упомянуть тот факт, что некоторые различия могут привести к недопониманию и затруднениям в общении. Например, эквивалентом американского слова «fanny bag» (сумка, носимая на поясе) в Великобритании является «bum bag». Другой пример — слово «fag» (сокращение от «faggot»), которое в американском английском — грубое оскорбление, а в британском английском — вполне обычное многозначное слово. Среди его значений — «сигарета», «тяжёлый труд», «грязная и рутинная работа», «охапка» и даже одно из национальных английских блюд (свиные котлеты, фэготы) [5].

Схожим образом различаются значения слова «pants». У американцев это брюки (брит. англ. «trousers»), а у британцев — нижнее бельё (англ. «underwear»). Американское значение слова «pants» также применяется в нескольких диалектах Северной Англии. В других частях Британии его часто причисляют к американизмам, несмотря на то, что оно

произошло от сокращения устаревшего французского слова «pantaloons» (брюки, современное французское «pantalons») [5].

Слово «fall» в значении «осень» (англ. «autumn») британцы считают устаревшим. Несмотря на то, что «fall» в этом значении часто встречается в английской литературе Елизаветинской и Викторианской эпохи, в настоящее время британцы прочно ассоциируют его с американским английским [5].

Более того, хотелось бы привести несколько примеров технических терминов из британского и американского английского языка, которые нам встречались в процессе работы с иностранной научной литературой. Материал представлен в виде таблицы. Авторы данной статьи рекомендуют студентам составлять свой собственный мини-словарь американизмов в соответствии с их специализацией. Данный словарь включает в себя лишь некоторые наиболее употребляемые термины из разных сфер технического языка. Мы специально не стали разделять слова на группы, чтобы показать многообразие различий британских и американских слов.

| British | American | перевод |
|-------------------------------------|-----------------------------|--|
| sticking plaster | adhesive tape | клейкая лента |
| tarmac | asphalt | асфальт |
| skirting board | baseboard | плинтус |
| ring/circular road | beltway, loop | кольцевая/объездная дорога |
| kerb | curb | бордюр (тротуара) |
| dual carriageway | divided highway | дорога с двусторонним движением |
| mains | electric circuit box | электросеть |
| flex | electric cord/wire | электрический шнур, электропровод |
| main road | expressway | скоростная дорога, автомагистраль |
| gauge | gage | измерять |
| petrol | gas(oline) | бензин |
| earth | ground | заземлять |
| paraffin | kerosene | керосин |
| artificial, synthetic, manufactured | manmade | искусственный |
| spanner | monkey wrench | разводной гаечный ключ |
| sump | oil pan | поддон картера |
| socket | outlet | розетка |
| dungarees, boiler suit | overalls | роба, спецовка |
| flyover | overpass | эстакада; переезд; переход; путепровод |
| crude oil | petroleum | нефть |
| perspex | plexiglas | оргстекло |
| polyethylene | polythene | полиэтилен |
| pin | prong | электр., комп. штырь, вывод |
| blowout | puncture | прокол (шины) |
| Nissen hut | Quonset hut | сборный дом из гофрированного железа |
| drain (indoor) | sewer pipe/soil pipe | канализационная труба |
| pavement or footpath | sidewalk | тротуар |
| gear lever | stick shift | рычаг коробки передач |
| mason | stoneworker | каменщик |
| zebra crossing | striped pedestrian crossing | пешеходный переход |
| housing estate | sub-division | жилой массив, жилой микрорайон |

| | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|
| underground [railway], tube | subway | метро |
| sulphur | sulfur | сера |
| drawing pin | thumbtack | чертежная кнопка |
| tyre | tire | шина |
| roof/hood | top | крыша автомобиля |
| articulated lorry | trailer truck, tractor trailer truck | автопоезд |
| electricity pylon | transmission tower | опора ЛЭП |
| lorry | truck | грузовик |
| white spirit | turpentine, paint thinner | скипидар |
| indicators | turn signals | указатели поворота |
| subway | underpass | подземный переход |
| draught excluder | weather stripping | герметик |
| windscreen | windshield | лобовое стекло |
| cellar | under basement | подвал |
| (cotton) reel | spool | шпулька, катушка; бобина |
| sellotape | scotch tape | скотч |
| wing mirror | rear view mirror | зеркало заднего вида |
| level crossing | railroad/grade crossing | железнодорожный переезд со шлагбаумом |
| practise | practice | практиковать(ся) |
| multi-storey car park | parkade, parking garage/ramp | многоэтажный гараж |
| silencer | muffler | глушитель |
| pantehnicon, removal van | moving van | мебельный фургон (для переезда) |
| mileometer | odometer | счетчик пройденного пути |
| motorbike | motorcycle | мотоцикл |
| moped | motorbike | мопед |
| caravan | mobile home | автоприцеп-дача |
| high street | main street | центральная улица города |
| timber | lumber | строительный лес, древесина |
| number plate | license plate/tag | номерной знак автомобиля |
| license | licence | лицензировать, давать лицензию |
| undercarrige | landing gear | шасси |
| coach | intercity bus | междугородний автобус |
| junction | interchange | перекрёсток |
| bonnet | hood | капот (автомобиля) |
| tower block | high-rise, apartment building | многоквартирный дом |
| green fingers | green thumb | садоводческое искусство |
| dynamo | generator | генератор |
| wing/mudguard | fender | крыло (автомобиля, велосипеда) |
| diversion, deviation | detour | окольный путь, обход; объезд |
| accumulator | battery | аккумулятор |
| foot the bill | bankroll | оплатить расходы (по счёту); финансировать |
| reversing lights | back-up lights | фонарь заднего хода автомобиля |
| block of flats | apartment building/house | многоквартирный дом |
| service flats | apartment hotel | многоквартирный дом с гостиничным обслуживанием; гостиница, где сдаются номера и квартиры |
| aerial | antenna | антенна |
| aluminium | aluminum | алюминий |

Подводя итог, хотелось бы заметить, что эталон британского английского языка – это язык королевы, или как его называют «King's English». Это не только язык, отличающийся правильной грамматикой и лексикой, но и фонетикой. Именно поэтому студентам языковых и неязыковых вузов рекомендуется смотреть и слушать обращения королевы Елизаветы II к своему народу. Например, исследуя фонетическую сторону королевской рождественской речи, мы выявили ее соответствие норме «Received Pronunciation», присущее аристократическому обществу. Фонетически правильная речь королевы представляет собой акцент английской аристократии, являющийся узнаваемым для лингвистов. Акцент также подчеркивает принадлежность говорящего к узкому социальному слою, носителю монархических традиций. Авторы данной статьи отмечают тот факт, что хоть и тяжело овладеть «королевским английским», но это должен быть тот идеал, к которому любой изучающий английский язык должен стремиться.

В данной статье мы рассмотрели различия между британским и американским английским языком только с точки зрения грамматических и фонетических особенностей, т.к. они дают более полное представление об этих языках. Также мы привели примеры технических терминов из британского и американского английского языка, которые нам встречались в процессе работы с иностранной научной литературой. Более того, мы порекомендовали студентам вести свой личный словарь американизмов в соответствии с их специализацией.

Авторы статьи хотят выделить тот факт, что на самом деле при сравнении британского и американского английского языка существует много других аспектов, которые также указывают на разницу в лексике, словообразовании, пунктуации, орфографии, социальных и культурных различиях, и т.д. Все выше перечисленные компоненты могут стать новой отдельной темой для лингвистического исследования, при проведении которого можно будет узнать много интересных тонкостей и нюансов. Данная информация будет полезна не только профессиональным лингвистам, но и всем изучающим английский язык, особенно при путешествиях в Великобританию и США, т.к. знание различий между словами поможет избежать недопонимания или курьезов.

Список литературы:

1. Кузьмин, С.С. Британский английский язык. / С.С. Кузьмин, Н.Л. Шадрин. Москва: Русский язык, 2009. - 256 с.
2. Особенности британского английского языка URL: <https://enjoyenglish-blog.com/interesnoe-ob-anglijskom-yazyke/osobennosti-britanskogo-anglijskogo-yazyka.html>. (дата обращения 20.03.2021).
3. Андросова, М.А. История языка : Учеб. пособие. – Ч. 1.: Английский язык для студентов. - Ульяновск: УлГТУ, 2010. 125 с.
4. Отличия британского английского языка от американского URL: <https://www.native-english.ru/articles/british-american-english>. (дата обращения 20.03.2021).
5. Сравнение американского и британского варианта английского языка URL : <https://ru.wikipedia.org/> (дата обращения 20.03.2021).
6. Британский: один стандарт для всех? URL: <https://ienglish.ru/articles/common-article/angliskii-v-velikobritanii> (дата обращения 20.03.2021).

АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ОБРАЗ КОНЯ В БРИТАНСКОМ И РУССКОМ НАРОДНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Хитарова Т.А., e-mail: Khitarova2004@mail.ru
канд. филол. наук, доцент
Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина
г. Краснодар, Россия

Хитарова Е.Г., e-mail: Khitarova2004@mail.ru
канд. филол. наук, доцент
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия

ARCHETYPICAL IMAGE OF "HORSE" IN BRITISH AND RUSSIAN FOLK AND FICTION

Khitarova T.A., e-mail: Khitarova2004@mail.ru
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kuban state agrarian university named after I.T. Trubilin, Krasnodar

Khitarova E.G., e-mail: Khitarova2004@mail.ru
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kuban state university, Krasnodar

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблематика употребления образа "Конь" в русских и английских пословицах, художественных произведениях. В рассматриваемом контексте зоонимы имеют разнокорневую основу, наделены бихевиористическими чертами, присущими человеку. Анализируются примеры, приводятся выводы. В исследовании прослеживается феномен употребления двух доминант в русскоязычной гиппологической лексике в песенном и литературном творчестве и в пословицах.*

***Ключевые слова:** пословица, поговорка, конь, национальное своеобразие, традиция, лексема.*

***Abstract.** This article deals with usage of lexeme "horse" in English and Russian proverbs. Scientists analyses proverbs in various ways in contemporary linguistics. In this contexts zoonims have different nature and behavioristic characteristics of a person.*

***Keywords:** pemia, proverb, saying, national originality, traditions, lexem.*

С развитием новейших технологий, применением современной сельскохозяйственной техники практическая роль лошади в деятельности человека видоизменилась, но не стала слабее. В настоящее время лошади активно используются в сфере досуга: скачки на ипподроме, детские праздники, обучение верховой езде, конный цирк; в служебной деятельности: конная полиция, горные конные отряды МЧС, конная охрана государственных объектов; в сфере медицины: иппотерапия, лошади используются в качестве донора для создания вакцин. Меняется уклад человеческой жизни, меняется языковая палитра функционирования лексем «лошадь», «конь». В контексте рассматриваемого вопроса паремии и данные лексем и сегодня придают русскому языку образность и яркость: работать как лошадь, и конь не валялся, найти подкову на счастье, показать мощь автомобиля в лошадиных силах.

Материалом статьи послужили паремии на английском и русском языках. Актуальность работы обусловлена целесообразностью проведения компаративистского

анализа паремий на двух языках. Целью является изучение художественного разнообразия, общих и различных черт и характеристик при обращении к образу "Конь". Методам исследования явился метод сплошной выборки.

Часть паремиологического словаря русского языка с лексемами «лошадь», «конь» с течением времени утратила актуальность, произошло снижение частотности применения паремий, однако, по-прежнему в русскоговорящем социуме данные паремии просты, понятны, лишены двусмысленного толкования: «Лошадь с волком тягалась, хвост да грива осталась», «Привел лошадей ковать, когда кузня сгорела», «Конь о четырех ногах, да спотыкается», «Если к лошади не ходят», «На чужой лошадке не наездишься», «На вожжах и лошадь умна».

Неразрывна связь коня и казака, эта связь прослеживается и сегодня на Кубани в песенном наследии, в фольклорном творчестве, в паремиях: «Казак сам не ест, а лошадь кормит», «Бурного коня за рекой примечают», «Конь без спотычки, корова без передою, да закром без убыли». Быт характеризуется с положительной точки зрения с помощью упоминания коня.

В репертуаре Кубанского государственного академического казачьего хора песни «Распрягайте, хлопцы, коней!», «И только конь мой вороной меня выносит из огня...» («Когда мы были на войне» стали золотым фондом, понятным разным поколениям слушателей.

Пословица в современном языкознании воспринимается и анализируется учеными по-разному, включая многие аспекты рассмотрения проблематики. Абакумова О.Б. рассматривает пословицу как: "сложный языковой знак, фразеологизм со структурой предложения, культурно-значимое оценочное суждение, тактическое средство реализации коммуникативной стратегии говорящего" [1]

Во многих пословицах упоминаются животные (как домашние, так и дикие), что свидетельствует о тесном взаимодействии людей и животных в старину и их значимости. Образы животных могут употребляться как в прямом значении: «Медведя не убив, шкуры не продавай», "Never fry a fish till it's caught"; «Конь о четырех ногах, и тот спотыкается», "A horse stumbles that has four legs", так и в переносном: «Одна ласточка весны не делает», "One swallow does not make a summer"; «С волками жить – по-волчьи выть», "Who keeps company with the wolf, will learn to howl".

В словарном запасе русскоговорящего городского человека «лошадь» и «конь» являются синонимами. Однако, «конь» воспринимается более образно, поэтично, мужественно: «Ах, вы кони, мои кони ...» (не лошади). Призыв казака: «По кОням» звучит отважно и гордо (сравн. «По лошадям»). Животного наделяют образом жизни, чертами, характерными для человека: мужество, отвага или зрелость, старость, немощь. Происходит разделение лексем «лошадь» и «конь» по гендерному признаку. В специальной литературе лошадь женского пола называется кобыла, мужского – жеребец, кастрированный жеребец – мерин. Классиков русской литературы привлекало отождествление лошади с человеком. В контексте рассматриваемой темы уместны примеры: Лев Толстой «Старая лошадь» (лошадь – ж.р., но зовут Воронок), «Холстомер» (подзаголовок «История лошади»), А. Чехов «Лошадина фамилия», А. Куприн «Изумруд» (о красавце-скакуне, участнике конных скачек). В повести «Первая любовь» И. Тургенев употребляет только лексему «лошадь», А. Серафимович, сын донского казака, в «Железном потоке» в зависимости от назначения животных использует лексемы «конь» и «лошадь». У кавалеристов принята своя терминология, она не зависит от гендерной принадлежности животного: «конь» - в строю, бою; в обозе – «лошадь».

Одно из первых мест в русских народных изречениях принадлежит лошади. Популярность образа лошади велика, и это понятно, так как лошадь (конь) была основой крестьянского хозяйства. Лошадь была помощником не только в сельском хозяйстве, но и на охоте, а также являлась транспортным средством. О лошадях преимущественно говорят с любовью и уважением: «Погоняй коня не кнутом, а овсом», «Конь тощий, хозяин скупой»,

«Не беда, что помрет жена, была бы лошадь жива», «Коней на переправе не меняют», «Добрый конь подо мною, господь надо мною», «Береги лошадку, не наваливай в насадку», «Казак голоден, а конь его сыт», «Конный пешему не товарищ», «Хороший конь – мечта храбреца».

В большинстве случаев образы животных включают в себя совокупность некоторых качеств и свойств, составляющих определенный человеческий характер. Образ коня складывается из интеллекта, мудрости: «Старый конь борозды не испортит», "Old horses don't forget the way". "An old ox makes a straight furrow".

Лошадь олицетворяет трудолюбие и работоспособность: «Конь не пахарь, не кузнец, а первый на селе работник», «Рабочий конь на соломе, а пустопяс на овсе», «От работы кони дохнут». В образе лошади персонифицируется стремление к свободе и независимости: «Весело коням, когда скачут по полям», «Лошадь человеку крылья: возит воду, возит и воеводу».

С лошадьё (конем) – связано немалое количество английских пословиц. Образ лошади ассоциируется с силой, выносливостью, упорством и трудолюбием: "You may lead a horse to the water, but you cannot make him drink", «Можно отвести лошадь на водопой, но невозможно заставить ее пить»; "Never spur a willing horse", «Не следует прищипывать хорошего коня»; "It is a good horse that never stumbles", «Только очень хорошая лошадь никогда не спотыкается»; "All lay load on the willing horse", «Ретивому коню всегда работы вдвое, а тот же корм». «Коней на переправе не меняют», "Don't change horses in the midstream".

«Языковая картина Кубани и сегодня ярка, отражает новые эволюционные явления, в том числе и в диалекте, эта картина, несомненно, имеет развитие. Красота народного слова видоизменяется, но не исчезает. Данная тема имеет перспективу дальнейшего углубления в суть проблемы, расширения поля исследования» [2, 146.]

В заключении можно сделать вывод: анализируемый образ "Коня" тесно связан не только с социально-бытовой жизнью сельского, но и городского человека в двух языковых пространствах: русском и английском, он олицетворяет трудолюбие, жизнестойкость. А в казачьих традициях несет положительный заряд верности и храбрости. Исследуемая пара зоонимов в русском языке имеет разнокорневую основу, наделена бихевиористическими чертами, присущими человеку; в исследовании прослеживается феномен употребления двух доминант в русскоязычной гиппологической лексике в песенном и литературном творчестве и в паремиях.

Список литературы:

1. Абакумова, О.Б. Оценочность и способы ее выражения в пословицах (на материале русских и английских пословиц о правде) // Ученые записки Орловского государственного университета. - №3 (80), 2018 г.
2. Хитарова, Т.А. Вариативность перевода кубанских диалектных паремий на английский язык / Т.А. Хитарова, Е.Г. Хитарова // Язык. Общество. Культура. Сборник по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: "Эпомен", 2019. - С.142-147.
3. Ткаченко, П.И. Кубанские пословицы и поговорки. С.Д. Мастепанов о пословицах и поговорках народов Северного Кавказа. – Краснодар: Традиция, 2008. – 240 с.: ил.
4. Slovardalya.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.И. Холод, e-mail: inyaz.holod@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

Т.И. Муравьёва, e-mail: nindjamuravey@yandex.ru

студент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

LEXICAL AND SEMANTIC DIFFERENCES BETWEEN AMERICAN AND BRITISH ENGLISH

N.I. Kholod, e-mail: inyaz.holod@yandex.ru

Candidate of Pedagogical Sciences

K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

T.I. Muraveva, e-mail: nindjamuravey@yandex.ru

Student

K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается проблема происхождения лексико-семантических различий британского и американского вариантов английского языка. Раскрыты причины возникновения вариантов английского языка. Определены критерии для классификации слов и выражений, приведены примеры. Подчеркивается важность изучения различий британского и американского вариантов английского языка не только для профессиональных переводчиков, но и для школьников и студентов.

Ключевые слова: американский английский, британский английский, лексико-семантические различия, варианты английского языка.

Abstract. The article deals with the problem of the origin of lexical and semantic differences between the British and American variants of English. The reasons for the appearance of English language variants are revealed. The criteria for classifying words and expressions are defined, the examples are given. The importance of studying the differences between the British and American versions of English is emphasized not only for professional translators, but also for schoolchildren and students.

Key words: American, British English, lexical and semantic differences, variants of English.

В современном мире – мире интернета, технологий и межкультурной коммуникации – изучающий английский язык человек все чаще сталкивается с трудностями в переводе различных, а порой и противоречивых конструкций языка двух наиболее влиятельных ныне государств – США и Великобритании. В обеих державах государственным языком является английский, но так называемый «стандарт» в сфере СМИ, литературы и науки отличается. Речь идет о существовании таких категорий, как British English и American English, включающих в себя всю совокупность специфики языка на данной территории (фонетические особенности, лексические различия и др.). Данная проблема не является новой, однако немногие из ученых-лингвистов занимались проведением исследования в рамках сравнения языков; их деятельность в этой области скорее касалась характеристики одного из вариантов английского языка. Изучение лексико-семантических различий

британского и американского вариантов английского языка представляется весьма актуальным, принимая во внимание тот факт, что изучающим британский вариант российским школьникам и студентам все чаще встречаются фильмы, музыка, книги, авторы которых используют именно американский вариант английского языка, характеризующийся не только особым типом произношения гласных и согласных звуков, иным способом соединения слов в предложениях, но и специфической лексикой, анализ которой представлен в данном исследовании.

Прежде чем говорить о сущности различий американского и британского вариантов английского языка, следует раскрыть причины такого языкового несоответствия. Безусловно, это исторически обусловленное изменение языка. Большинство исследователей отмечают, что именно британский вариант положил начало американскому варианту, а затем австралийскому и южноафриканскому [3, с.6].

Вследствие отделения от «матери-метрополии» еще в конце XVIII века, американский вариант английского приобретает свои особенности, во многом благодаря специфике окружающих реалий: с одной стороны, массовые эмиграции, случавшиеся в период различных кризисов (переселенцы, приезжавшие из европейских стран именно в США, соединяли элементы своих языков с английским, что часто приводило к интерференции), а с другой – взаимодействие с индейскими племенами, что, в свою очередь, приводило к заимствованиям названий для новых объектов (например, *gassoon* – енот, *persimmon* – хурма) [2, с. 195]. Именно специфическое развитие и возвышение США во всех сферах жизни и деятельности человека с начала 20 века усилило влияние американского варианта как в массовой культуре (фильмы, музыка, книги), так и в научной сфере, в сфере политики и экономики [6, с.7].

Рассматривая лексические различия американского и британского вариантов английского языка, представляется необходимым проводить сравнение по следующим критериям: 1) по словообразовательному (лексико-морфологическому – изменение вида слова без изменения его значения) аспекту; 2) по наличию эквивалента (так называемая «безэквивалентная лексика», то есть абсолютно новые слова и словосочетания); 3) по семантическому принципу (когда одно слово изменяет свое значение в другом варианте языка).

К группе, дифференцирующей слова по лексическо-морфологическому аспекту, относятся слова, отличающиеся по словообразовательному аффиксу, однако являются идентичными в аспекте семантики. К таким словам относятся, например, следующие (соответственно, британский – американский варианты): *centre – center, theatre – theatre; analyse – analyze, realise – realize; favourite – favorite, colour – color, etc.* Таким образом, в американском варианте английского языка согласная в окончании меняется на более звонкую (связано с озвончением в конце слова согласного); характерное для британского языка –ге, характеризующее латинское, греческое или французское происхождение слов исчезает [1].

Ко второй группе относится так называемая «безэквивалентная лексика» - те слова, словосочетания и устойчивые выражения, которые используются в американском варианте, однако не имеют словарных эквивалентов, заместителей в британском варианте, и наоборот. Особое место в этой категории занимают устойчивые выражения, идиомы. Так, в британском варианте нет эквивалентов для фразеологизмов: *Johnny on the spot* (мальчик на побегушках), *to chew the fat* (сплетничать), *to be from Missouri* (быть скептиком), *to beat one's brains out* (ломать голову над чем-то), *to drop the ball* (совершить глупую ошибку) [4].

Однако существуют и те фразеологизмы, которые, по сути, видоизменились, придя из британского варианта английского языка в американский. Среди таких устойчивых выражений можно выделить наиболее яркие, такие как (соответственно, британский – американский вариант): *enough to make a cat laugh – enough to make a horse laugh* (умора, потеха); *Devil of work – working devil* (весьма трудолюбивый человек); *to get one's cards – to get a pink slip* (быть уволенным) [1].

К следующей категории слов можно отнести семантически различающуюся лексику. Нужно отметить, что внутри этой группы выделяются, как минимум, две подгруппы – это слова, во-первых, в одном варианте являющиеся многозначными, при этом в другом одно или несколько значений этих слов становится уникальным. Приведем несколько примеров. Интересной парой представляются слова *a surgery (BrE) – a doctor's office (AmE)*. И в том, и в другом случае, значение будет «кабинет врача». Однако, при обращении к словарю, мы обнаруживаем, что в американском варианте *surgery* может переводиться как медицинская операция, лечение. Как известно, слово *office* чаще всего употребляется в значении кабинет, офис, однако в британском английском варианте как «кабинет врача» мы не находим. Таким образом, слово *office*, являющееся многозначным и универсальным, присваивает себе только одно значение в данном контексте, то есть становится уникальным, также происходит и со словом *surgery*.

Подобное явление можно заметить в паре слов *chemist (BrE) – drugstore (AmE)*. Слово *chemist* в британском английском принимает значение аптека, а в американском используется для обозначения профессии – фармацевт, химик. Кроме того, сюда мы можем отнести и связанное с данной темой слово *pharmacy*, также имеющее значение «аптека», однако следует отметить, что в британском варианте в таком контексте оно используется реже, чаще встречаем его для обозначения фармацевтики – процесса изучения препарата и его влияния на организм человека.

Другим примером является пара слов *pants – trousers*. В американском английском *pants* принимает значение брюки, в британском – нижнее белье, в то время как это значение в Америке принимает слово *trousers*, а оно, в свою очередь, в Великобритании используется для обозначения штанов, брюк. Такая путаница не может не вызвать сомнений или некоторых неудобств не только в общении изучающего язык с его носителями, но и между самими носителями.

Ко второй подгруппе данной категории можно отнести слова, которые обладают практически одинаковым семантическим значением, но все же отличаются оттенками использования. Наиболее уместными примерами здесь будут такие прилагательные, как *smart, clever, mad*, а также наречие *quite*. В американском варианте английского языка *quite* принимает значение схожего слова *very (очень)*, когда же в британском варианте оно довольно часто принимает значение «вроде». *I'm quite hungry. (= I'm very hungry).* – *I'm quite hungry. (=I'm kind of hungry).*

Наличие существенных различий между вариантами английского языка, несомненно, усложняет работу переводчика. Важно понять, какой вариант языка используется в тексте, чтобы правильно перевести его, не совершив глупых и, порой, грубых ошибок, не нарушить смысл изначального варианта, а, значит, верно передать его исходный смысл.

С другой стороны, упомянутые нюансы и различия американского и британского вариантов английского языка оказывают сильное влияние и на изучающих его людей. Так, студенты, познакомившиеся в процессе обучения только с британским вариантом английского языка, могут столкнуться с трудностями перевода в случае прочтения книги, просмотра фильма или прослушивания песни американского происхождения, а также и в общении с носителями языка из США. Поэтому в современном образовании, обучении языку необходимо расширять границы понимания многообразия и вариативности английского языка. Для этого можно использовать не только уже привычные видеоматериалы (отрывки фильмов, сериалов, на примере которых можно четко проследить семантическое различие употребляемых слов), отрывки литературных произведений, статей, но и внедрять в процесс обучения полезные видео из современных социальных сетей (YouTube, Instagram, TikTok) [5, с.33], где на примере диалогов британцев и американцев показаны все представленные противоречия и несовпадения в понятной ученикам форме. При этом создаваемый видеорядом яркий образ и те эмоции, впечатления, которые получают студенты, позволят им куда более прочно и качественно запомнить столь важные аспекты вариантов английского языка и не совершать ошибок в будущем.

Таким образом, лексико-семантические различия британского и американского вариантов английского языка, идущие из далекого прошлого, играют важную роль и в наши дни, а их изучение становится все более актуальным в связи с глобализацией и распространением английского языка как языка международного общения.

Список литературы:

1. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 20.01.2021).
2. Аракин, В. Д. История английского языка. - Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
3. Кристалл, Д. Английский язык как глобальный. - Москва: Весь мир, 2001. - 238 с.
4. Стригункова, М.Д. Различия в лексике британского и американского вариантов английского языка. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/640136> (дата обращения: 20.01.2021).
5. Холод, Н.И. Сокращение слов в сообщениях социальных сетей молодежи США. / Н.И. Холод, А.А. Кокорев // Язык и общество. Диалог культур и традиций. Сборник статей научной конференции. / Под научной редакцией Е.И. Бойчук. - 2019. - С. 30-34.
6. Чернов, Г.В. Американский вариант. Англо-русский/русско-английский словарь. - Москва: Глоссариум, 2001. - 971 с.

ЯЗЫК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТАФОРА КАК ОСНОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «КАРТИН МИРА»

М.В. Шкаброва, e-mail: rojerdeep@gmail.com

студент

Санкт-Петербургский Государственный Университет, Россия, г. Санкт-Петербург

М.А. Одинокая, e-mail: world.maria@hotmail.com

кадн. пед. наук, доцент

Санкт-Петербургский Политехнический Университет, Россия, г. Санкт-Петербург

THE LANGUAGE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: METAPHOR AS FOUNDATION OF INTERACTION OF «WORLD-PICTURES»

M.V. Shkabrova, e-mail: rojerdeep@gmail.com

Student

Saint-Petersburg State University, Russia, Saint-Petersburg

M.A. Odinokaya, e-mail: world.maria@hotmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia, St.Petersburg

Аннотация. Начиная с философского анализа понятия «картины мира», авторы приходят к выводу о его ограниченности, препятствующей продуктивному исследованию коммуникации различных культур. Выходя за рамки картинности, мы оказываемся в пространстве подвижных связей, оказывающихся говорящими на своём особенном языке. Авторы постулируют его возможное основание в метафоре, показывая, как её выразительная сила способна погружать в уникальную чувственность разных культур. По данной причине, анализ метафорических концептов может повысить эффективность исследования межкультурных коммуникаций.

Ключевые слова: метафорические концепты, межкультурная коммуникация, семантика, лингвистический анализ, этнолингвистика.

Abstract. Starting with a philosophical analysis of the notion of «world-picture», authors have come to the conclusion it is limited what inhibit a researching of communication between different cultures. Going beyond the picturness, we find ourselves in the space of mobile connections which speak their special language. Authors postulate its possible foundation in a metaphor, showing how its expressive power is able to immerse in unique sensualities of cultures. For this reason, analysis of metaphorical concepts can increase the effectiveness of researching of intercultural communication.

Keywords: metaphorical concepts, intercultural communication, semantics, linguistic analysis, ethnolinguistics.

Когда нам приходится говорить о «языковой картине мира», необходимо задерживать в уме несколько принципиальных вещей. Во-первых, было бы последовательным предположить наличие многих таких картин хотя бы постольку, поскольку мир не говорит на единственном языке, по крайней мере, если мы имеем ввиду символическую систему, которую использует человеческий индивид в целях коммуникации. Во-вторых, сама картинность мира - плод развития европейской мысли на протяжении нескольких тысячелетий. Иными словами, можно задаться вопросом: не существуют ли культуры, выстраивающие с миром принципиально не-картинные отношения? Тогда возникает еще

одна проблема, сформулированная в общем виде следующим образом: как тогда возможны коммуникация, перевод и понимание между культурами, говорящими на разных языках? И в этот момент проблема обретает уже не совсем процедурный характер, но онтологический.

В этом мы видим актуальность раскрываемой в данной работе темы. В эпоху глобализации, набирающей скорость в среде постфордистского общества, когда человеческая коммуникация начинает восприниматься не только как нечто уникально присущее человеческой природе, но и как средство производства [6]; когда распространение европейской культуры (в том числе существующего в ее контексте мировоззрения) может казаться естественным ввиду ее общепринятой универсальности, голос Иного рискует быть утраченным или, как минимум, проигнорированным и забытым. Под Иным здесь, в том числе, понимается вне-картинные отношения с миром, и поэтому содержание нашей работы состоит в произведении попытки учесть такое (принципиально Иное) отношение. Цель – ответить на вопрос, возможно ли, опираясь на указанные посылки, заключить о возможности межкультурной коммуникации вообще и наличии ее общего основания.

Для достижения описанной цели авторам показалось необходимым прибегнуть к предварительному философскому анализу некоторых понятий. Прежде всего, мы должны выяснить историческую и метафизическую природу картинности мира. Для этого обратимся к работе М. Хайдеггера «Время картины мира». В контексте нашего исследования, нам кажется, стоит прежде всего обратить внимание на *«опредмечивание»*: «Есть, принимается за существующее только то, что таким образом становится предметом... опредмечивание сущего происходит в пред-ставлении, которое имеет целью поставить перед собой всякое сущее *так, чтобы рассчитывающий человек мог обеспечить себя со стороны этого сущего*, т.е. удостовериться в нем» [1, с. 48]. В этом направлении движется и новоевропейская наука, в рамках которой под истиной подразумевается достоверность представления. Начинается же все это, как пишет автор, выходя из-под пера Декарта, и проясняется фактом появления *субъекта*. Но он не просто вдруг внезапно самопроизвелся, а все-таки нечто претерпело изменения в самом своем существе. Иными словами, человек стал под-лежащим: имеется в виду «то, что в качестве основания собирает все на себе»; человек «делается тем сущим, на которое в роде своего бытия и в виде своей истины опирается все сущее» [1, с. 48].

Итак, что важно для хода нашей мысли: *именно человеческая фигура становится источником картины мира*. Ведь с появлением субъекта (как мыслящей субстанцией) возникает еще и объект (субстанция протяженная). Они оказываются взаимозависимы, хотя и находятся на некотором расстоянии, погруженные в среду естественного света, дабы быть высвеченными, схваченными и увиденными, рассмотренными. Только в этих условиях становится возможным суждение. Резонно, конечно, спросить, почему мы говорим об этом только сейчас, в отношении Нового времени, когда Аристотель уже давным-давно написал «Органон», включивший в себя трактат «Об истолковании». Там тоже были суждения, состоящие из подлежащего и сказуемого, они тоже были либо истинными, либо ложными, умели складываться в правильные и неправильные умозаключения. Все это действительно так, ведь не зря древнегреческая философия является прототипичным основанием всей новоевропейской культуры. Однако только с Новым временем суждение стало своеобразной производной от тотального деления на субъект и объект.

Хайдеггер пишет: «Картина означает здесь не срисованное, а то, что слышится в *обороте речи: мы составили себе картину чего-либо*. Имеется в виду: сама вещь стоит перед нами так, как с ней *для нас* обстоит дело» [1, с. 49]. Нам кажется здесь принципиальным звучание именно человеческого суждения. Человек, представляя перед собой вещи определенным образом (а именно – так, как они обстоят), складывает из них ни что иное, как *систему*. Этот человек может быть более или менее компетентным (поэтому Декарт пишет о «естественном свете разума»), вот почему некоторые суждения о мире могут быть ложными. Но главное, что совершает субъект – набрасывание смысла и выражение его в языке: «Картина мира, сущностно понятая, означает таким образом не картину, изображающую мир, а мир, *понятый в смысле* такой картины» [1, с. 49]. Соответственно, мы выходим за

пределы картинности мира, прекращая сводить бытие сущего к представлению о нем. Здесь мы понимаем всю узость этих пределов, ведь по ту сторону находятся не только различные культуры, отличные от новоевропейской, но и эпохи античности и средневековья. Вне картинности мира сущее выражается на ином языке.

Надо быть осторожным от того, чтобы сводить весь язык к форме суждения, в этом находится распространенная ошибка. Поэтому Делез призывает «поставить крест на суждении», так как данная форма выражения не способна схватить сущее в его становлении. Одним из способов уклонения от суждения является создание тела без органов: «Тело без органов – это аффективное, интенсивное, анархистское тело, что имеет лишь полюса, зоны, пороги и уровни» [2, с. 176]. Поэтому Делез указывает нам на творчество сюрреалистов и символистов. Их язык невероятно текуч, его сложно семантически классифицировать, он не берется судить, что истинно, а что ложно. Он лишь прокладывает пути к пониманию (точнее, рисует карту таких путей), используя *афоризмы и метафоры*. Карта кардинально отличается от картины. Первая никогда не завершена, тогда как вторую мы видим в целом, лишь постепенно углубляясь в детали (например, выводя из принципа «*cogito ergo sum*» существование бога и вещей протяженных).

Совокупность жестов, составляющих карту, все-таки представляет собой набрасывание смысла, оставляя за собой, тем не менее, право на его пересборку. Мы думаем, Делез и Гваттари и имели ввиду нечто подобное, когда писали о необходимости хотя бы малейшей стратификации [3]. Смысл же не возникает в контекстуальном вакууме, учитывая, что его набрасывание осуществляется в определенных рамках. Такой рамкой, имеющей ключевой характер с учетом тематики данной работы, является культура, говорящая поэтому на своем особом языке. Точнее, использующая для самовыражения специфические понятийные *концепты*. Зададимся вопросом: как соотносятся между собой язык и культура? Отдельные авторы пишут: «В данном случае вернее будет говорить не о соотношении часть - целое, язык - часть культуры, а об их взаимодействии. Язык, несомненно, часть культуры, но и культура - это лишь часть языка» [4, с. 67]. Нам кажется данное понимание интуитивно верным. Оно обеспечивает, прежде всего, открытость как языка, так и культуры к различным модификациям, развитию (в смысле обогащения). Это обстоятельство служит подтверждением возможности межкультурной коммуникации. Другой вопрос заключается в анализе способов ее осуществления.

Как мы уже писали ранее, представление мира как картины или совокупности картин (в том числе языковой, культурной или научной) очень ограничено. Оно предполагает навязывание определенной оптики и тем самым препятствует собственно понимаю принципиально Иного. Поэтому не всегда корректно анализировать культурно-языковые единицы, опираясь на бинарность суждения. Приведем пример (упрощенный в пользу краткости). Новоевропейская картина мира включает в себя понятие «прав человека». В контексте такой картины мира мы выносим суждение, принимающее значение истины в следующей формулировке: «Права человека не могут быть отчуждены от самого человека ни при каких условиях». В некоторых культурах концепция прав человека не получила повсеместного распространения, чем обусловлено наличие жесткой социальной иерархии. Следовательно, если мы выносим суждение, находясь в контексте Новоевропейской картины мира, мы должны признать отрицание приведенного выше истинного суждения, определив полученный результат как ложный. Достигаем ли мы тем самым понимания иной культуры? Очевидно, нет.

Вместо вынесения суждения можно прибегнуть к изучению фундаментальных концептов, являющихся фундаментальными для той или иной культуры. Например, если брать вышеописанный кейс, мы могли бы задаться вопросом о содержательной стороне концепта ЧЕЛОВЕК, проанализировав его место в языке. Особенно же плодотворным нам показалось рассмотрение метафорических концептов.

Здесь хотелось бы сослаться на работу Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». Мы привыкли, пишут авторы, думать о метафоре как исключительно

языковом, больше художественном средстве, в то время как «метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность» [5, с. 25]. И, что наиболее важно, наши собственные концепты способны структурировать чувственность вообще, сами по себе способны восприятия. Иными словами, используя конкретные метафорические концепты в качестве способа мышления, мы оказываемся определенным образом погруженными в некоторую непосредственность. Вот где кроется, по нашему мнению, настоящая возможность понимания принципиально иной культуры: нам необходимо выявить через язык наличное концептуальное поле, в которой она существует (не пассивно находится, а именно существует в активном ключе). Что пишут об этом упомянутые авторы: «...в обычном случае концептуальная система не осознается. О большинстве мелочей, которые мы делаем каждый день, мы просто не думаем, и делаем их более или менее автоматически по определенным схемам. Что представляют собой эти схемы – не ясно. Один из способов изучения этого – наблюдение за особенностями функционирования языка. Так как коммуникация основывается на той же концептуальной системе, которая используется и в мышлении, и в деятельности, язык оказывается важным источником данных об этой системе» [5, с. 25].

Подходя к заключению, авторам хотелось бы еще раз подчеркнуть потенциальную плодотворность исследования метафорических концептов в контексте лингвистики, в частности – лингвокультурологии. Наш вывод подтверждает ограниченность подхода, рассматривающего культурный и языковой контекст как совокупность суждений в пределах картины мира (точнее, разве что только зауженного ракурса ее рассмотрения). Анализ метафорических концептов позволяет проникнуть не только в область изучения отдельной языковой области (поэтический, естественный языки и др.), но и переосмыслить чувственность, расширив понимание мира как целого.

Список литературы:

1. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / Пер. с нем. - М.: Республика, 1993. - 447 с.
2. Делёз, Ж. Критика и клиника / Пер. с франц. О. Е. Волчек и С. Л. Фокина. Послесл. и примем. С. Л. Фокина. - СПб.: Machina, 2002. - 240 с.
3. Делез, Ж. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / Жиль Делез, Феликс Гваттари; пер. с франц. и послесл. Я.И. Свирского; науч. ред. В.Ю. Кузнецов. - Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. - 895 с.;
4. Цахуева, Д.С. Языковая картина мира / Д.С. Цахуева, З.Н. Касумова // Вестник СПИ, 2017. - №1 (21). – С. 64-68.
5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем. / Дж. Лакофф, М. Джонсон : Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 256 с.
6. Вирно, П. Грамматика множества: к анализу форм современной жизни / Пер. с ит. А. Петровой под ред. А. Пензина. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. - 176 с.

DIE PERIODE DER CORONA-NEOLOGISMEN

А.С. Шоломицкая, e-mail: sholomiczkaya@mail.ru

студент

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест

С.А. Пилипенко, e-mail: weta1706@gmail.com,

старший преподаватель

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест

THE PERIOD OF CORONA-NEOLOGISMS

A.S. Sholomitskaya, e-mail: sholomiczkaya@mail.ru

Student

Educational Establishment «Brest State A.S. Pushkin University», Belarus, Brest

S.A. Pilipenko, e-mail: weta1706@gmail.com

Senior Lecturer

A. S. Pushkin Brest State University, Republic of Belarus, Brest

Аннотация. В данной статье описывается возникновение «коронавирусных» неологизмов и соответствующего словаря под влиянием общественных изменений, строится диаграмма, отражающая частотный лексический пласт словаря. Автором приводится сравнительная характеристика двух словарных разделов, на основе которых выдвигаются основные способы образования неологизмов.

Ключевые слова: Немецкий язык, неологизмы, языковая картина мира, языковые изменения, лексикология, коронавирус.

Abstract. This article describes the emergence of «coronavirus» neologisms and the corresponding dictionary under the influence of social changes, and builds a diagram reflecting the frequency lexical layer of the dictionary. The author provides a comparative description of two dictionary sections, on the basis of which the main ways of forming neologisms are put forward.

Keywords: German, neologisms, language picture of the world, language modification, lexicology, coronavirus.

In der aktuellen Phase der Gesellschaftsentwicklung ist die Beziehung von Sprache und Gesellschaft nicht nur eine wahre Position der Linguistik, sondern auch ein funktionierender Mechanismus. Die Verbesserung der Sprache erfolgt in einer kontinuierlichen diachronischen Bewegung auf allen Ebenen, von denen jede ihr eigenes evolutionäres Tempo hat. Die beweglichste von ihnen ist die lexikalische Ebene, die den gesellschaftlichen Wandel widerspiegelt.

Es ist bekannt, dass die Medien aufgrund ihrer breiten Reichweite eine wichtige Position im Kommunikationsbereich einnehmen und die Hauptquelle der Verbreitung von Neologismen sind. Unter Neologismus versteht man heute eine übergangene sprachliche Neuprägung, die seit Mitte des 20. Jahrhunderts als Begriff der Lexikologie und Lexikographie in der deutschen Sprache verwendet wurde.

Der Ausgangspunkt in der Neologismusdefinition ist eine lexikalische Einheit, ein zweiseitiges Sprachzeichen, das aus den formalen (akustisch und graphisch) und inhaltlichen (semantisch) Seiten besteht. Die Neologismen unterscheiden sich von den anderen lexikalischen Einheiten entweder durch die neue Form und Bedeutung oder nur durch die Neuheit der Bedeutung. Dementsprechend gibt es zwei Arten von Neologismen: Neulexeme und Neubedeutungen, die direkt in der deutschen Sprache gebildet oder aus anderen Sprachen entlehnt werden. Sie treten in

die übliche Verwendung ein, wandeln in der Wortschatzeinheit um und kommen in das lexikalisch-semantische Sprachsystem [1]. Auf solche Weise spielen die Neologismen eine wesentliche Rolle in der deutschen Sprache, sie schaffen ein neues Sprachbild der Welt und damit eine neue Vorstellung von Muttersprachlern, die an ihre Entstehung aktiv beteiligt sind.

Die rasante Entwicklung der Coronavirus-Infektion hatte einen signifikanten Einfluss auf die moderne deutsche Sprache und führte dementsprechend zu den neuen Wörtern in diesem Bereich. So wurde im März 2020 das elektronische Bedeutungswörterbuch der Neologismen «Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie» vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache erstellt, das derzeit lexikalische Einheiten erfasst, die in deutschsprachigen Berichten und Artikeln über das Coronavirus erschienen sind [2].

Das Wort «Zwangslöckdown» bezieht sich beispielsweise auf den für eine bestimmte Region gültigen Zeitraum, in dem nach einer staatlichen Verordnung fast alle wirtschaftlichen und sozialen Aktivitäten eingestellt werden, um die Verbreitung von COVID-19 zu begrenzen. Der Begriff «Virenparty» wird als gemeinsame Feier interpretiert, bei der sich Menschen bewusst oder unbewusst in Gefahr bringen, sich mit dem Coronavirus zu infizieren. Eine neue Bedeutung erhält das Wort «Zombie». Das ist ein stark verschuldetes Unternehmen, das nur noch mithilfe von staatlichen Krediten geschäftsfähig bleibt und dabei versucht, die Zinsen, die aufgrund der geringen Geschäftseinnahmen entstanden sind, durch die erneute Aufnahme zusätzlicher Kredite zurückzuzahlen.

Auch humorvolle Varianten wie «Hygienerritter» und «Kinnwärmer» werden in diesem Wörterbuch angeboten. Das erste Konzept wird in Bezug auf jemanden verwendet, der alle erforderlichen Hygienestandards treulich befolgt. Das zweite Wort impliziert eine Maske, die die Atemwege nicht bedeckt.

Das Online-Wörterbuch bietet die Möglichkeit, die Entwicklungsdynamik von Neologismen und ihren Zusammenhang mit der aktuellen epidemiologischen Situation deutlich zu verfolgen.

Laut der Statistik von Wörterbucheinheiten, deren Gesamtzahl 1202 Wörter betrug, stellte es sich heraus, dass die Teile von nicht nur englischen, sondern auch deutschen Lexemen «coron», «COVID», «lockdown», «digital», «mask», «pandemie», «kontakt», «abstand», «distanz», «virtuell», «home», «online», «zoom» am häufigsten verwendet sind, die anschaulich den Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen auf die lexikalische Schicht der Sprache belegen (s. Abbildung 1).

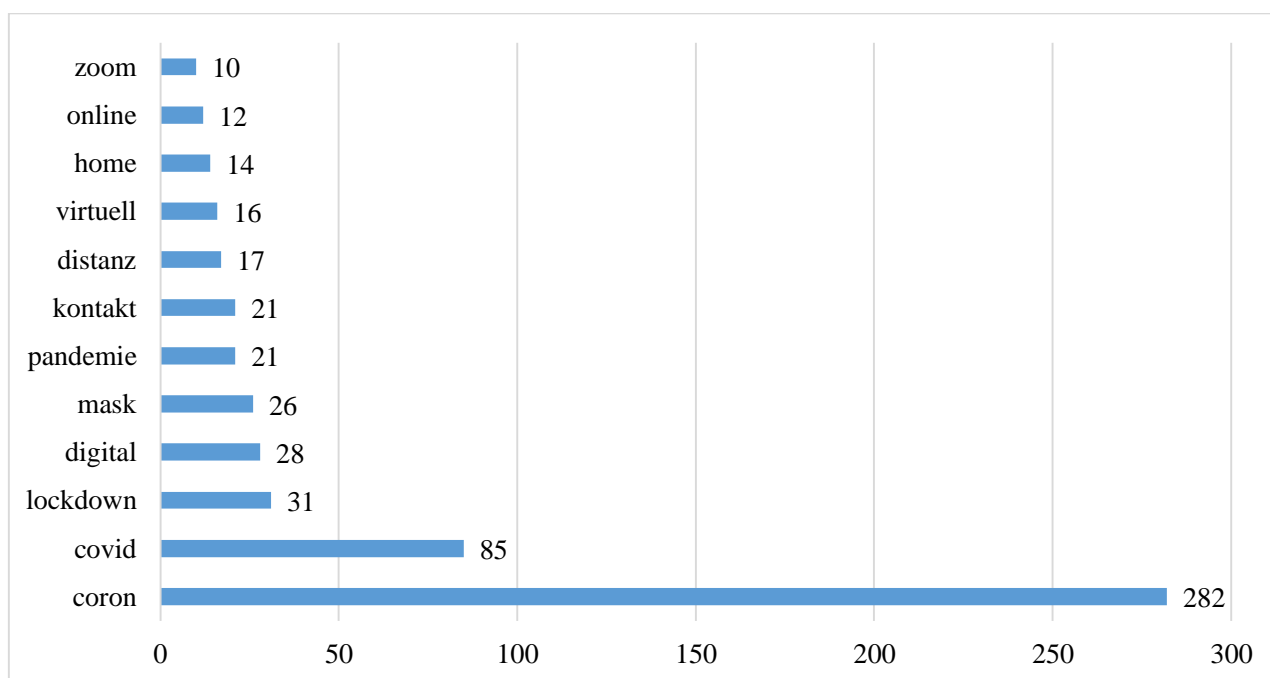


Abbildung 1. Die Frequenzanalyse des Corona-Neologismenwörterbuchs

Vergleicht man die Abschnitte «A» und «Z» des Wörterbuchs, wurden folgende Bildungsmethoden von Neologismen hervorgehoben, nämlich, die einfache und hybridisierte Addition, die Wortverbindung, die Beifügung des Kurzwortes und der Abbreviation zu einem Lexem.

Die Addition ist die häufigste Bildungsmethode von Neologismen, bei der zwei oder mehrere sprachliche Einheiten addiert werden. Die einfache Addition kann nur aus Elementen einer Sprache bestehen. So wird sie durch die Anglizismen wie *Anticoronademonstration*, *Anticoronaprotect*, *Attackrate*, *Zoombombing*, *Zoomcall*, *Zoomparty* und durch die folgenden deutschen lexikalischen Einheiten wie *Abstandsgebot*, *Abstandsgesellschaft*, *Abstandshalter*, *Abstandshochzeit*, *Alltagsmaske*, *Antigenschnelltest*, *Zwei-Haushalts-Regel* dargestellt. Es ist auch erwähnenswert, dass diese Komposita die Neubedeutungen sind, deshalb wurden sie im Neologismenwörterbuch eingetragen.

Die hybridisierte Addition zeugt von einer intensiven Durchdringung der englischen Sprache in die deutsche: *Anticoronakampf*, *Anticoronaschutzwall*, *Appgesetz*, *Apppflicht*, *Ansteckungscluster*, *Ansteckungshotspot*, *abgespeckter Lockdown*, *Zoomprobe*, *Zooschule*, etc.

Der Beitritt des Kurzwortes zum Lexem ist in diesen Wörterbuchartikel nicht so weit verbreitet, spiegelt sich jedoch in den Wörtern *Alubommel* und *Alukugel* wider. Die Abbreviation wird in einer einzigen Variante durch den Beitritt verschiedener Lexeme dargestellt. So wird zum Beispiel die Abkürzung «AHA» (Abstand, Hygiene, Alltagsmaske) in den folgenden Wörtern verwendet: *AHA-Erlebnis*, *AHA-Formel*, *AHA-Regel*.

Die Wortverbindung als eine Möglichkeit der Bildung von Neologismen wird im deutschsprachigen Umfeld auch ziemlich selten verwendet, das wird durch die Anwesenheit einer englischsprachigen Phrase *After-Corona-Body* und mehrere deutschsprachige *Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung per Telefon*, *AU per Telefon*, *auf Hold setzen/stellen*, *Auf-zu-auf-zu*, *angepasster Schulbetrieb*, *Arbeit auf Distanz*, *zusätzliche Kontaktperson*, *zweite Welle* widergespiegelt.

Zusammenfassend kann man schließen, dass im deutschen Wörterbuch «Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie» bei der Bildung von Corona-Neologismen die weitesten verbreiteten Methoden die einfache und hybridisierte Addition sind, die letzte von denen die Gefahr einer immer größeren «Ansteckung» der deutschen Sprache durch die englische zeigt. Dieses Wörterbuch ist ein hervorragendes Beispiel, das den Gedanken über die Beziehung der Sprachentwicklung im Rahmen der sozialen Transformation beweist.

Auf solche Weise führte die Ausbreitung der Coronavirus-Infektion daher nicht nur zu gesellschaftlichen Veränderungen wie der Einführung von der Maskenpflicht, dem Fernunterricht und der Quarantäne, sondern auch zu sprachlichen Veränderungen, die sich auf der lexikalischen Ebene widerspiegeln. Auf der einen Seite tragen Corona-Neologismen zur Entwicklung des Vokabulars bei, das für die Nominierung neuer Konzepte notwendig ist. Auf der anderen Seite entscheidet die Gesellschaft selbst, wie die Sprache später präsentiert wird und ob dieses Vokabular nach einer Pandemie gefragt wird.

Список литературы:

1. Штеффенс, Д. От словаря неологизмов немецкого языка к немецко-русскому словарю неологизмов / Д. Штеффенс, О.А. Никитина // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-slovarya-neologizmov> (дата обращения: 21.03.2021).
2. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. 2020. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (дата обращения: 21.03.2021).

СЕКЦИЯ «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Н.В. Былинкина, e-mail: bylinkinanel@mail.ru

магистрант

*Самарский национальный исследовательский университет имени акад. С.П. Королева,
Россия, г. Самара*

Ю.С. Старостина, e-mail: juliatic@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

*Самарский национальный исследовательский университет имени акад. С.П. Королева,
Россия, г. Самара*

METAPHORICAL COMPLEXES IN ENGLISH SONG DISCOURSE

N.V. Bylinkina, e-mail: bylinkinanel@mail.ru

Master's degree

Samara National Research University, Russia, Samara

J.S. Starostina, e-mail: juliatic@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Samara National Research University, Russia, Samara

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного анализу стилистической специфики англоязычного песенного дискурса с учетом реализации в нем лингвопрагматического потенциала. Метафора рассматривается как ведущий прием, демонстрирующий тенденцию к прагма-стилистической комбинаторике. В ходе исследования были выделены три модели метафорических комплексов, определена их частотность и функциональные особенности в жанровом варианте «альтернативный рок», а также идентифицирована их роль в формировании дискурсивной экспрессии.

Ключевые слова: песенный дискурс, метафора, сравнение, антитеза, эпитет, жанр альтернативный рок, стилистические приемы.

Abstract. The paper is devoted to stylistic peculiarities of English song discourse with special attention paid to its linguo-pragmatic potential. Metaphors are considered to be the leading devices which demonstrate the trend towards pragma-stylistic combinatorics. Three patterns of metaphorical complexes are identified; their frequency and functionality in 'alternative rock' genre are determined; their role in the creation of expressive discursive background is analysed.

Keywords: song discourse, metaphor, simile, antithesis, epithet, alternative rock music genre, stylistic devices.

The relevance of the research of stylistic aspects in English discourse from the point of view of its pragmlinguistic potential is predetermined by the fact that in modern linguistics there is a huge interest towards the ways of making the text vivid and colourful, including the means of boosting expressiveness and imagery in different discourse practices. English song discourse seems to be the perfect field for such research, being both emotional and expressive. The powerful

influence of lyrics is created not only by their content, but also by presenting the content core with the assistance of various stylistic devices. Thus, if a song is retold with all the details and with a deep insight into the idea, it still does not make the impression which is obtained when listening to it, as it will definitely lose a lot both in its imagery and in its emotive impact.

The listener penetrates into the world of song images through the speech properties. Therefore, the role of language in creating and expressing an artistic image is difficult to overestimate. More and more papers devoted to the study of stylistic devices, especially metaphors, in discourse have recently begun to appear [1; 6; 8; 10]. However, despite the presence of a number of works, many issues are still debatable, and some aspects have not been fully understood yet. All this allows us to speak about the importance of studying different means of expressiveness in English discourse. The novelty of our research is proven by the fact that though metaphors have been studied in various types of discourse, where their functional paradigm and the level of frequency varies, they have not been considered in the English song discourse of a particular genre. We chose 'alternative rock' genre because it is a stylistically loaded linguistic space with high density of metaphors; moreover, its specifics allow songwriters to combine subgenres and themes, which presupposes the creation of new metaphorical images.

The aim of the research is to identify and analyse the key types of metaphorical complexes created by the combination of metaphors with other stylistic devices in order to increase the pragmatic effect of the utterance. In order to reach the aim, the following research questions need to be considered: What stylistic devices are most used when creating 'alternative rock' lyrics? How do authors achieve the necessary level of expressiveness in their texts? How can metaphor be combined with other stylistic devices in English song discourse and what are the pragmatic outcomes of such combinations? We hypothesize that metaphors are the main stylistic device used in combinatoric complexes by modern English songwriters. Most often, authors unite lexical stylistic devices; as a result, they become indivisible and cannot be regarded separately, as otherwise they will lose their conceptual imagery. In our study, we turned to the song discourse pieces of such bands as *Bring Me the Horizon*, *30 Seconds to Mars*, *My Chemical Romance*, *Fall Out Boy*, etc., the total number of sample being 200 metaphorical complexes. Due to the integrated use of expressive means, the author allows the listener to interpret the lyrics, to interiorate the meanings and images from it, which is the most important aspect in the process of mutual creativity in song discourse.

Before we proceed to the main part of our study, it might be appropriate to outline the key concepts that form the theoretical base of the research. In general, discourse can be defined as a transfer of cognitive content, which is put by the sender to the addressee through the text in its linguistic embodiment with certain strategies of information presentation embedded in it [3]. At the same time, we define song discourse as a musical-speech flow mediated by a system of sub-signs, "immersed" in the situation of musical communication. According to E. Plotnitsky [5], the concept of English-language song discourse encompasses the corpus of the lyrics of English, American, and other English-speaking authors, the diversity of which is due to the pragmatic, psychological and sociocultural aspects. Thus, musical discourse is an artistic phenomenon and a type of speech practice in general [4; 7]: the existence of a musical work depends on the principle that the author's meaning forms a complex relationship with the meaning that the listener finds.

Expressiveness is a characteristic of language units and speech acts, which is employed as a means of presenting the speaker's subjective attitude to the content of the utterance or its addressee. Further, we understand stylistic devices as a purposeful combination of expressive-visual means of different language levels (phonetic-graphic, grammatical, lexical and textual) with a dynamic set of functions: amplification, displacement or generalization [2]. Expressive means are an indispensable part, first of all, of the language used in its artistic function; however, appropriately used in song discourse, they are able to significantly emphasize a statement and, consequently, strengthen its influence on listeners. The lexical means of expressiveness are mainly figures, such as epithets, metaphors, metonymies, euphemisms and others. Their primary function is to make the speech richer and brighter, which leads to attracting attention of the reader or listener, arousing emotional

feedback, making the audience think about the problems discussed by the author. One of the most powerful means of expressiveness is a metaphor which could be defined as a word whose meaning is transferred to the name of another object associated with the thing that this word usually refers to by similarity of features [2]. In the English-language song discourse, the metaphor is frequently combined both with other lexical means (simile, epithet, antithesis), and with syntactic means (repetition).

In the course of the research, we managed to distinguish the following combinations of expressive means – metaphorical complexes with similes, metaphorical complexes with epithets, and metaphorical complexes with antithesis, which cooperate in order to enhance the mutual expressiveness. In this case metaphors usually play the central role, while similes, epithets and antitheses can be regarded as secondary members in the complex. The frequency of the first type, namely the combination of a metaphor and a simile, is 60%; the second pattern, i.e. the combination of a metaphor and epithets is less common, but quite noticeable – 30%. The third category is the combination of an antithesis and a metaphor, it is the rarest group encountered (10%), but at the same time very powerful in terms of its affecting the listener. Also, syntactic devices such as repetitions might be used in conjunction with metaphorical complexes for the author to highlight and emphasize the most significant ideas, presented metaphorically. The metaphorical complexes are distributed rather unevenly through the English song discourse, depending on the type of the secondary element.

As we noticed, most often these devices are not separable from each other and exist one inside the other. For example, the song "Deathbeds" by Bring Me the Horizon from the album "Sempiternal", 2013, contains the metaphorical complex with the embedded simile:

*«Eyes like a car crash,
I know I shouldn't look but I can't turn away,
Body like a whiplash,
Salt my wounds but I can't heal the way,
I feel about you» [9].*

Thus, here the simile seems to be hidden inside the metaphor. The author of the lyrics uses this stylistic complex in order to describe the deep emotions of the person: the hero's eyes are full of sadness in relation to the one he loves. In this verse, we can observe an extra simile "body like a whiplash", which could be separately identified as "a thin body", since whiplash means a *twine string*. At the same time, referring to the text, we might consider that as this simile is used inside the metaphor "Body like a whiplash - Salt my wounds but I can't heal the way, I feel about you", the heroine's body is seen by the lyrical hero as a whip blow and his negative emotional experience will hardly be forgotten. This combination of stylistic devices with a metaphor at the head enhances the tragic effect imposed on the listener.

Another example of the use of a metaphor and a simile combined as a single stylistic device can be seen in the song "I'm not okay (I promise)" by My Chemical Romance from the album "Three Cheers for Revenge", 2004:

*«Forget about the dirty looks
The photographs your boyfriend took?
You said you read me like a book,
but the pages all are torn and frayed» [9].*

In the text, the character talks about his romantic relationship, which led to a breakup since his lover was not completely honest with him and had another relationship on the side. In the first line of this verse, we can read a zealous message, and we can also observe a strong simile, reinforced by a detailed metaphor: "You said you read me like a book, but the pages all are torn and frayed"; his lover thought she knew everything about him, but the main hero's soul is more complicated than it might seem.

The final example of a metaphorical complex with a simile comes from the song of Fall Out Boy «Centuries» from the album «American Beauty/American Psycho» (2015):

«I'm cruising on your thighs, leave my fingerprints

*And you're a cherry blossom
You're about to bloom
You look so pretty, but you're gone so soon»* [9].

The simile allows us to realise that the hero killed the girl with his own hands, and the metaphor, which takes its meaning from Japanese traditions in its origin, in this context means a short life. The combination of devices helps us understand the terrible events that happened to the heroes.

The second most frequent type is the metaphorical complex with epithets (30%). Unlike the previous pattern, it is characterized by easy separateness of the elements. The epithets tend to get clichéd in such cases while the metaphor is often contextual; consequently, the expressive meaning of the epithets is actualized only within it. Let's look at examples of such a combination in the Slipknot song "Dead Memories" from the 2008 album "All Hope is Gone":

*«Another story of the bitter pills of fate
I can't go back again
Dead visions in your name
Dead fingers in my veins
Dead memories in my heart»* [9].

The song is dedicated to the internal struggle with oneself while a new personality grows out of one's old self, leaving the past behind. Throughout the lyrics, both in verse and chorus, the performer repeats the same epithet "dead" in order to emphasize that feelings have outlived themselves and he has already moved to a new stage, abandoning his love for the girl. Moreover, being left alone with himself, he begins a vivid internal dialogue, which metaphorically reflects his tense emotional state: "*The other me is dead, I hear his voice inside my head*".

The rarest combination is the metaphorical complex with an antithesis, found only in 10% of all cases. The antithesis is positioned inside the contextual metaphor and is inseparable of it. We can see the example of this kind of combination in the lyrics of Lana Del Rey's song "Gods and Monsters", from the album "Born to Die" released in 2012:

*"In the land of gods and monsters
I was an angel
Living in the garden of evil
Screwed up, scared, doing anything that I needed
Shining like a fiery beacon»* [9].

Here we can observe a contextual metaphor, for "gods and monsters" are people in the Hollywood world. Gods are celebrities that everyone worships, their fame being the only reason for it; while monsters are their addictions and sins, which form the inescapable "garden of evil". With the help of the metaphor, the performer wants to reflect the heroine's innocence compared to the surrounding atmosphere, and whom she has become, being in the zone of such influence. The metaphor is reinforced by the antithesis of "gods and monsters", which creates a powerful and expressive image as a result. The author ingeniously conveys the atmosphere of a popular luxury life with the help of metaphorical complexes. a composite and accurate combination of metaphors with a simile and an antithesis.

We can see another example in the lyrics of the song "Up in the Air" of 30 Seconds to Mars from the 2013 album "Love Lust Faith + Dreams":

*«You were the love of my life
The darkness, the light
This is a portrait of a tortured you and I
Is this the, is this the, is this the end?
I wrap my hands around your neck so tight with love, love, love»* [9].

In this example the antithesis "the darkness - the light" helps the listeners understand that the beloved was literally everything for the author; still, the next line "a tortured you and I" shows that the characters were exhausted by this love. The final part in the verse is a metaphor which,

being supported by the lexical repetition, increases the expressive background of the whole discourse piece.

Metaphorical complexes with similes, epithets and antithesis, due to their double nature, play the major part in creating the expressive layer of English song discourse of 'alternative rock' genre. The results of the research point to a trend consisting in the frequent usage of metaphorical complexes with similes rather than with other lexical devices: similes seem to be the most high-flown stylistic devices to be coupled with metaphors. The probable reason for this is that such a combination is highly effective while conveying the desired pragmatic effect on the listener. In our sample, there have been found many examples of using such complexes (the frequency being mentioned above) and in about half of the cases metaphors and similes have been absolutely inseparable.

Having analysed the metaphoric level of English song discourse, we may state that it is a product and mediator of socially and culturally determined communication, a powerful and influential resource for the presentation of key concepts of culture. Moreover, the research allows us to reveal the definite trend of massive usage of metaphorical complexes in the texts of modern English-language song discourse, as they help the authors and, consequently, characters express all feelings and emotions experienced by them in various life situations. The authors frequently employ several metaphorical complexes inside one verse in order to create highly original authentic lyrics, and also to achieve the maximum impact on the listener. As a result, they generate expressive and emotional discourse pieces, the purpose of which is to convey the ideas through images. We can also draw a parallel between what is preferable to use for the author of the song. Music bands *Bring Me the Horizon* and *My Chemical Romance* often use unique metaphors and similes in their texts rather than other possible stylistic patterns, so all feelings and emotions are expressed through a new level of stylistic combinatorics. However, while listening, the author's message and intention is not at all straightforward, since the ideas and images are extremely intertwined. The lyrics might be hard to perceive because all parts of the song are teeming with metaphorical complexes. According to the ambiguity acquired by the text, the author expects the listeners to interpret the lyrics according to their own free will, or even to create a different meaning, in addition to the one already laid down by the songwriter. Thus, the above mentioned patterns of metaphorical complexes might cause a comprehension problem, since one meaning is superimposed on another.

References / Список литературы:

1. Воякина Е.Ю. Интердискурсивный потенциал метафоры (на примере ономастической метафоры экономического дискурса) // Вестник ЦМО МГУ. Сер.: Лингвистика. - 2012. - № 4. - С.7-11.
2. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка: Учеб.пособие для вузов // М.: Либроком, 2014. - С. 336.
3. Дейк ван, Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. - 1988. - Вып. 23. - С. 153–212.
4. Клычкова, М.А. Стилистическая дифференциация лексики в современном англоязычном песенном дискурсе // Вестник современных исследований. - 2018. - № 12.13(27). - С. 147-149.
5. Плотницкий, Ю.Е. Пространство англоязычного песенного дискурса // Язык в пространстве и времени: тезисы и материалы междунауч. конф. - Ч.1. - Самара, 2002. - С. 184-204.
6. Старостина, Ю.С. Аксиологический потенциал метафор в современном англоязычном драматургическом дискурсе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - 2020. - Т. 26. - № 4. - С. 128–135.
7. Янченко, Я.М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многозадачность // Мир науки. Социология, филология, культурология. - 2019. - Т. 10. - №24. - С. 28.

8. Banaruee, H. Types of metaphors and mechanisms of comprehension / H. Banaruee, H., Khoshsima, E. Zare-Behtash & N. Yarahmadzahi // Cogent Education. - 2019. - Vol. 6. - №1.
9. Genius. Song Lyrics & Knowledge // URL:<https://genius.com/>
10. Musolf, A. The study of metaphor as part of critical discourse analysis // Critical Discourse Studies. - 2012. - Vol. 9. - № 3. - P. 301-310.

**ДИСКУРС ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКОГО РОМАНА:
ЭСТЕТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ**

О.Ф. Жилевич, e-mail: jilevitch@gmail.com

канд. филол. наук, доцент

Полесский государственный университет, Республика Беларусь, г. Пинск

**DISCOURSE OF PHILOSOPHICAL-ALLEGORICAL NOVEL: AESTHETIC AND
CULTURAL ASPECTS**

O.F. Jilevich, e-mail: jilevitch@gmail.com

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Polessky State University, Belarus, Pinsk

***Аннотация.** В статье изучаются эстетические и культурные аспекты философско-аллегорического романа. Отмечается, что философско-эстетический анализ сочетается с универсально-культурологическим в системном изучении общих закономерностей развертывания художественно-эстетического процесса XX в., проявленных в текстах культуры.*

***Ключевые слова:** текст, культура, философско-аллегорический роман, читатель, автор, стратегия, интертекстуальность*

***Abstract.** The article studies the aesthetic and cultural aspects of the philosophical and allegorical novel. It is noted that philosophical and aesthetic analysis is combined with universal cultural in the systematic study of the general patterns of development of the artistic and aesthetic process of the twentieth century, manifested in the texts of culture.*

***Keywords:** text, culture, philosophical and allegorical novel, reader, author, strategy, intertextuality*

Дискурс философско-аллегорического романа как текст культуры является сложной знаковой системой, овладение которой предполагает изучение и освоение определенного семиотического пространства, где формируется знания и осуществляется сигнификативная функция культуры (приписывание знакам значений). Только знание кода языка культуры открывает двери к его пониманию, а затем и осмыслению. Для осуществления коммуникативного акта «узнанный знак» ведет к пониманию художественных высказываний, система которых и составляет художественный текст, его семантическое содержание.

Цель данного исследования – изучить философско-эстетическую, культурологическую составляющую дискурса философско-аллегорического романа в ее онтологическом и аксиологическом смысле с той целью, чтобы выявить специфические признаки романа.

Текстоцентризм современного гуманитарного мировоззрения расширяет, а то и просто делает необозримым, проблемное поле исследования отдельных текстов в виде определенных модификаций текстов культуры. В широком проблемном культурологическом поле текст культуры в частности наделяется двумя онтологическими статусами – статусом творения (произведения) и статусом созидания. Статус творения (произведения) текста философского романа предоставляет запечатленный в нем «созданный» определенный субъект культурологической деятельности. Статус «созданного» достается тексту уже как самостоятельному субъекту текста «самосознания», интенции которого разворачиваются в том же, но зеркально-отраженном процессе самосозидания культуры – исследовании текста. Процессы самосозидания культуры в процессе исследования текста всегда ориентируются и на высочайшую в культуре человековедческую функцию, и на ее носителя – универсальный текст культуры – человека. И в этом «человековедческом» модусе текст философско-

аллегорического романа коррелирует с различными общегуманитарными дисциплинами. Для того, чтобы философия романа приобрела собственную культурологическую основу – гуманистической направленности, что означает утверждение человеческого в человеке, она идет путем выяснений различных сущностей «полисуществования» человека XX в., в которой «трудно согласовать различные сущностные свойства» [1, с. 108]. Это противоречие между «сущностью» и «полисущностью» преодолевается каждый раз новым индивидуальным проявлением в тексте смоделированной ситуации под названием «проблема человека» в разных пространственных континуумах. Снова и снова авторская мысль пытается осмыслить (выяснить и обозначить смыслом): природу человека, проявления «человеческого» и «бесчеловечного», онтологические срезы бытия – человек и мир, человек в мире, экзистенциальные понятия – смысл, модус, возможности и невозможности человеческого бытия.

Следовательно, культура в тексте философско-аллегорического романа возникает специфическим способом формализации различных модусов сохранения и самосохранения человека, воплощение его духовности, экспрессивно-эмоциональных чувственных и философско-интеллектуальных состояний. Философские интенции текста романа направляются в область поисков горизонтов возможностей бытия человека при любых обстоятельствах в любой период культуры. Ответом на этот запрос культуры является осмысление текстом философско-аллегорического романа бытия человека и осмысления степени осмысленности, которой достигает человек в своих связях с бытием. Ведь только осмысление своего бытия, диалог с ним приоткрывает дверь в сферу собственно культурного существования. Не случайно К.Юнг считал творческую личность жизнеспособной в той мере, в которой «созданные символы приобретают архетипическое и социальное значения, а не ограничиваются семантикой индивидуального осознанного» [2, с. 555].

Качественное состояние культуры отражается в тексте философско-аллегорического романа, заложенной в нем системы ценностей, направленной на аксиологические маяки, на ценностные ориентации человека. Прежде всего, на высокие онтологические ценности, которые пронизывают смыслы человеческого существования, его духовный модус (истина, добро, милосердие, свобода и т.д.). Это те ценности, во имя которых человек может пойти и идет на самопожертвование. Однако в XX в. под влиянием различных «философий жизни», коренной «переоценки ценностей» (Ф. Ницше), аксиосферы видоизменились в сторону герменевтических (дионисийских, новоязыческих) приоритетов, в сторону иррационального (с концептами интуиции, «жизненного порыва» и т.д.). Оригинальную концепцию аксиосферы выстроил М. Шелер [3, с. 534]. При этом роль автора в тексте как субъекта ценностных ориентаций часто, на наш взгляд, недооценивается интерпретаторами текстов XX в. Это наблюдается преимущественно в романах монологического (линейного), параболического типа, и наоборот, – в романах дискурсивных (где имеются признаки «смерти» субъекта как автора) – аксиосферы приобретают релятивные, нечетко выраженные, неструктурированные очертания. С ролью автора как субъекта ценностных ориентаций связана аксиологическая тенденция, которая выступает даже классификационным основанием для типологии текстов: чем отчетливее рисуется в тексте граница между этико-антропологическими универсалиями – Добром и злом, тем быстрее его можно определить, как роман культуры (условное название).

Роман ориентирован на культуру, на философско-мировоззренческую систему, на положительное гуманистическое мировосприятие; иначе (когда границы между этико-антропологическими оппозициями размываются, или сами оппозиции меняются немотивированно местами, то есть знаками) текст часто переходит в сферу «чистого философствования», чистой философии, его можно назвать собственно философским. А романы с негативным мироощущением в философском смысле (или современном постмодернистском понимании текста как хаотической структуры), где аксиосферы просто нивелированы, постепенно трансформируются в роман антикультуры.

Дискурс философско-аллегорического романа по своей информационной насыщенности, по смысловому наполнению, как носитель культурных эпистем, является оригинальной формой широкого культуротворческого процесса – ячейкой человеческой памяти, где хранятся культурные коды, и одновременно механизмом передачи духовных, ментальных достижений прошлого, социального и индивидуального опыта, (трансляции) знания и т.д. от поколения к поколению, от эпохи к эпохе. В общем можно сказать, что семиотика постепенно из науки о текстовых культурных кодах, стала наукой создания и хранения культурной памяти (информации) в тексте.

Текст философско-аллегорического романа, который содержит разнородные повествовательно-смысловые пласты, прежде философско-теоретический и художественно-образный дискурс (отдельным пластом могут быть и переходы от одного к другому), осуществляет в культуре в соединительные алгоритмы («два в одном») функцию познавательную (гносеологическую) и эстетическую, продолжая, таким образом собственно, начатую еще античностью культурологическую традицию, по которой рядом с подсознательно-интуитивным способом передачи (трансляции) знаний, имел место и логический, универсально-понятийный. Конечно, аккумулированные в тексте и опыт узнавания, и освоения мира по эстетическим законам, которые трудно объясняются через понятие, словесные формулы, воспроизводятся через ощущения, сопереживание, художественные образы.

Поскольку сюжетные события или события авторской мысли в тексте философско-аллегорического романа разворачиваются или на фоне широкого культурного контекста, или с его привлечением, то можно говорить о большей или меньшей мере синтеза текста, как одной из характерных его черт. В этом текст романа, как и вообще культура, во многом коррелирует с мифом, который в архаичные времена был единственным воплощением и гуманитарной, и естественной сферы. Эту протокультурную черту мифа в настоящем обширном смысле, начиная с XX в. взяла на себя культура. Конечно, дискурс философско-культурного романа в этой «всеобъемлющей» функции является лишь определенным модусом осуществления культуры, однако его жанровые особенности, которые абсорбируют различные типы философствования, различные нарративные пласты, позволяют утверждать о настойчивом стремлении этой модификации текста культуры к универсализации, к синтезу.

Текст философского романа можно назвать текстом культуры и по субъекту культурной деятельности в его субъектном выражении, как «подключенностью» индивидуального культуротворчества вообще к совокупному разнообразию человеческой деятельности. К своеобразию природы индивидуального и неповторимого в тексте культуры, в частности, в литературном, впервые привлек внимание Я. Мукаржовский в свой «постструктуралистский период». По его мнению, распространенные семиотические методы исследования искусства не охватывают и не могут охватить сферу «индивидуального своеобразия текста», а именно этот фактор составляет неповторимость художественного текста (ценность, уникальность предполагает существование текста культуры в единичном экземпляре, варианте, что по определению имеет инновационный характер, содержит признаки произведения-шедевра). Поэтому неповторимость текста – родовой признак его принадлежности к культуре. Она как форма индивидуального в искусстве, по мнению Я. Мукаржовского, возникает «на пересечении нескольких закономерностей и одновременно принадлежит различным структурам» [355, 22]. Тезис Я. Мукаржовского опирается на представление о том, что индивидуальное и универсальное не оторваны друг от друга, а наоборот нуждаются друг в друге. Чем сильнее чувствует читатель общие художественные модели (тексты культуры), на фоне которых функционирует данный текст, тем сильнее его чувство неповторимости и индивидуальности, которое возникает при восприятии этих различных текстов. Здесь следует провести разграничительную линию между «разнотекстовостью» в толковании Я. Мукаржовского и интертекстом в смысле Ю. Кристевой, который тоже определяется как смысловое пересечение различных текстов.

Отличие заключается в их разнонаправленности – у Я. Мукаржовского – в сторону индивидуального, неповторимого (для него разнотекстовость – это скорее авторский проект, фон, на котором проступает то один, то другой текст), у Ю. Кристевой – в сторону общего, универсального – тексты текстов, присутствующие в дискурсе, являются фактором его релятивизации, размывания в нем смысловых границ.

Текст философско-аллегорического романа как текст культуры содержит и свои вопросительно-онтологические аспекты, вытекающие из безвременья универсальных проблем, снятие которых в тексте завершается часто их решением, и даже не пониманием, а знаками онтологического удивления, эпистемологического парадокса или трансцендентного молчания, что эстетически вуалируется образно-метафорическими символами. Философско-аллегорический роман как текст культуры своими средствами выводит человека за пределы повседневности, в глубинные тайны неизвестного, в пространство невозможностей, где трансцендирует, осуществляет возможности в пространстве невозможностей.

Свои отношения у текста философско-аллегорического романа и с реальностью. Если любой художественный литературный текст отражает фиктивную реальность, выдумывает свой художественный мир, то философия философско-аллегорического романа не является, собственно, его философским аспектом, а философией как системой взглядов, поэтому он содержит смыслы-объекты в противовес другим романам, которые не являются ни ложными, ни правдивыми. Это в нарративном смысле текст, который выступает как особая форма существования автора, его модус бытия, как способ экспериментального освоения мира.

Дискурс философско-аллегорического романа как текст культуры представляет различные типы удовольствия от него (интеллектуальные, эстетические, гедонистические и т.д.). В диалогической триаде: автор – текст – читатель последняя позиция утверждает диалогическую аксиому, текст только тогда становится текстом культуры, когда его воспринимает другой «участник диалога» – читатель. Только тогда текст осуществляет функцию восстановления, релаксации, демонстрирует различные способы снятия напряжения, предлагая разные удовольствия. Чтение текста обуславливается индивидуальными средствами его эмоционально-интеллектуального восприятия: мы можем смеяться, плакать, радоваться и тому подобное, текст, следовательно, становится источником релаксационной разрядки, которая является мощным фактором энергетического восстановления, раскрепощает духовные и физические силы, открывает простор для творческой игры воображения, без чего собственно невозможно представить существование культуры.

Культура представляет собой систему текстов, начиная от произведений искусства и заканчивая сознанием человека, который является результатом деятельности человека, с другой ее естественной сферы существования – текста. Итак, если культуру понимать, как положительное мироощущение, самосознание, самоопределение человека в мире, а результатом такой деятельности – текст культуры, то текст философского романа и является естественной сферой существования сознания как текст культуры. Текст философского романа разворачивается как текст культуры в модусе культуротворческой модели, наделенного, с одной стороны, всеми качественными характеристиками культуры, а с другой – специфическими чертами литературного жанра как вида искусства. В определенной степени (по структурным признакам, функциями) текст философского романа можно назвать конспективным стилем культуры, микрокосмом макрокосма.

Список литературы:

1. Jilevich, O. Intentions culturelles du texte du roman philosophico-allegorique / O. Jilevich, I. Nikifarava // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сборник научных статей по материалам I Международной научно-практической конференции, Пинск, 12 апреля 2019 г. / Министерство образования Республики Беларусь,

- УО "Полесский государственный университет", УО "Белорусский государственный экономический университет"; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2019. – Вып. 1. – С. 107-112. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37267010>
2. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис. – 1994. – 750 с.
 3. Юнг, К.-Г. Критика психоанализа / К.-Г. Юнг. – СПб.: Академ. проект, 2000. – 620 с.

МНЕМОНИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В ПОЭЗИИ

С.В. Жиляков, e-mail: szhil@list.ru

канд. филол. наук, доцент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Старооскольский филиал), Россия, г. Старый Оскол

MEMONIC DISCOURSE AND GENRE FORMS OF ITS EXPRESSION IN POETRY

S.V. Zhilyakov, e-mail: szhil@list.ru

Candidate of Philology, Associate Professor

Belgorod State National Research University (Branch in Stary Oskol),
Russia, Stary Oskol

Аннотация. В статье рассматривается одна из важнейших форм текстовой реализации мнемонического дискурса – жанр, в преимуществе своем поэтический. Жанровый арсенал мнемонического дискурса очень разнообразен, поскольку тематизируется памятью и охватывает хронологически и географически многие литературы. Самыми распространенными жанровыми формами мнемонического дискурса являются героический эпос, представленный во всех региональных литературах, стихотворный «памятник», стихотворная автобиография, касыда, стихотворение «Памяти...», стихотворное воспоминание и др.

Ключевые слова: мнемонический дискурс, жанр, стихотворный «памятник», эпос, стихотворение «Памяти...», касыда, стихотворная автобиография, стихотворное «воспоминание».

Abstract. The article examines one of the most important forms of textual implementation of mnemonic discourse - the genre, in its preference, poetic. The genre arsenal of mnemonic discourse is very diverse, since it is thematized by memory and covers chronologically and geographically many literatures. The most common genre forms of mnemonic discourse are the heroic epic presented in all regional literatures, the poetic "monument", the poetic autobiography, the qasida, the poem "Memory...", the poetic recollection, etc.

Keywords: mnemonic discourse, genre, poetic «monument», epic, poem "In Memory ...", qasida, poetic autobiography, poetic "memory".

Дискурс в самом общем смысле обозначает «язык, который мы интерпретируем, исходя из конкретного контекста употребления, связывая его с говорящим» [9, с. 140]. В широком значении дискурс включает в себя и метаконтекст обсуждаемого текста, и сам текст [11, с. 8]. Очевидно, он, дискурс, в узком аспекте сближен семантически с высказыванием, которое «предполагает превращение индивидуумом языка в речевое сообщение» [3, с. 312]. А поскольку всякое типическое, относительно устойчивое, целостно-завершенное речевое высказывание есть жанр, по М.М. Бахтину [2, с. 159, 191], то дискурс исходя из этого контекста, отождествляющего его с высказыванием, также может быть уподоблен речевому жанру. Вдобавок к этому сходство дискурса и жанра – их взаимоналожение в соответствующих плоскостях лингвистики и литературоведения – обнаруживается в том, что категория дискурса, как и жанра, обладает «понимающим потенциалом» [5], обнаружение которого входит в главную задачу исследования обеих категорий, реализующихся в практике текста.

Итак, дискурс имеет множество видов и различений (поэтический, философский, политический и т.д.). Мнемонический дискурс используется как специальный термин для обозначения совокупности текстов, обусловленных тематической рефлексией памяти, входящих в родовое понятие мемуарной литературы: письма, автобиографии, дневники,

воспоминания, путевые записки / заметки и проч. [8, с. 12]. Эпитет мнемонический заведомо обязывает нас рассматривать дискурс в таком его контексте употребления как жанровое воплощение речи, параметральный предел которого определяется шириной темы памяти. Поэтому, разумеется, при всей необъятности вариантов воплощения форм выражения мнемонического дискурса, мы ограничимся наиболее репрезентативными случаями, при необходимости сопроводив их комментариями.

Итак, главная функциональная сторона текста, языка и литературного произведения (помимо информационно-познавательной) – это онтологически «отложиться» в человеческой культуре в виде знаков памяти (книга, речь, цитаты, метатексты и проч.), и мнемонический дискурс в связи с этим является важнейшим «экзистенциалом» – координатором, определяющим существование филологических форм культуры, имманентным им по своей природе. Уже изначально словесное творчество – поэзия – с самых ранних времен своего бытования акцентирует свое внимание на этой непреходящей и абсолютно уникальной роли памяти, связанной с кумулятивной функцией и трансляцией человеческого опыта последующим поколениям. И музы – в античной традиции олицетворения различных искусств, покровительствуют творчеству под руководством матери Мнемосины (с древнегреч. памятующая). П.А. Флоренский пишет: «Память-Мнемосина есть мать Муз... – Творчества Духовного» [10, с. 44], и это вероятно, автологический смысл матери Муз, поскольку ее генетическая природа изначально связана с досугом, отдохновением и духовным наслаждением. У Гесиода в «Теогонии» встречаем обоснование цели рождения Мнемосиной от Зевса Муз: «Чтоб улетали заботы и беды душа забывала...» (ст. 55) [12, с. 30]. Несколько ранее в той же мифологической поэме встречаем привычную нам функцию Муз: «С Муз песнопенье свое начинаем, которые пеньем / Радуют разум великий отцу своему на Олимпе, / Все излагая подробно, что было, что есть и что будет / Хором согласно звучащим...» (ст. 36-39) [12, с. 30].

Таким образом, античная Греция закладывает парадигмы функционирования памяти в литературе, а значит и в мнемоническом дискурсе, со свойственным им отношением памяти. Из них наиболее значимы оказываются кумулятивная, творчески преобразующая, гносеологическая, терапевтическая и эстетическая функции. Нас, конечно, в первую очередь будет интересовать кумулятивная (накопительная) и гносеологическая (познавательная) роли памяти, в большей степени обуславливающие появление мнемонического дискурса, выраженного жанровым спектром.

Героический эпос как художественно-эстетическая форма, в основе своей содержащая «мироприятие» [7, с. 10] в его свершившемся и устоявшемся прошлом в разных национальных вариантах и типологиях, предстает в качестве хранителя народной памяти о том знании, которое веками накапливалось, передаваясь из уст в уста. Символизирующая общенациональное самосознание, «жанровая концепция» героя, складывающаяся в эпической форме в качестве «жанрообуславливающего фактора» [4, с. 97], стремится найти, раскрыть и образно передать истоки национальной гордости через мнемонический дискурс, по большей части структурно находящийся в зачине. Например, в «Калевипоэге» – эстонском героическом эпосе – находим в «Запеве» такие строчки-обращения: «Дай мне каннеле, Ванемуйле! / Песнь в уме моем созрела. / О старинных поколеньях / Повесть дать хочу я миру» [6, с. 488]. Типологический дискурс, претворенный в модусе перфектной ретроспективы, характерен для героического азербайджанского эпоса «Кёр-оглы», древнего героического эпоса огузов «Китаби Деде Коркут», героического эпоса «Алпамыш» в его различных версиях: узбекской, каракалпакской, казахской. Подобное освоение коллективной памяти встречается в старофранцузском жесте («Песнь о Роланде»), в испанском героическом «Песнь о моем Сиде» и проч.

Квинтессенцией другого типологического мнемонического дискурса, получившего свое достойное символическое манифестирование, является знаменитый стихотворный «памятник», традиция которого, насчитывая двухтысячелетие, восходит к Горацию – знаменитая ода III, 30 «Eхegi monumentum...» (23 г. до н.э.) и едва заканчивается И.

Бродским в его ироническом исполнении – «Я памятник воздвиг себе иной...» (1962), а также полемическим «Памятником» (1973) В.С. Высоцкого в его авторской песенной версии. В отличие от эпического, по преимуществу коллективного, мнемонический дискурс здесь развернут в личностной плоскости измерения и направлен не в ретроспективу, а в будущее, в котором ожидается диалогический отклик на заявленный автопанегирик. В стихотворном «памятнике» футуристическая открытость (разомкнутость) для интерпретации, подражания, соперничества являет своеобразный вид памяти – еще не свершившейся, но ожидаемой где-то в далеком будущем. Мнемонический дискурс в таком случае отражает экзистенциальные потребности творчества поэта – остаться в памяти потомков на века, поскольку он, воплощенный в жанре стихотворного «памятника», как бы выступает навстречу приходящим поколениям.

Автобиографические жанры репрезентируют самостоятельный мнемонический дискурс, начиная с прозаического исповедального и близкого ему в автожитийного модусе жанра: «К самому себе» (II в.) Марка Аврелия, «Исповедь» (кон. IV в.) Августина Блаженного, «История моих бедствий» (XII в.) П. Абеляра, «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное» (XVII в.) прот. Аввакума, «Исповедь сына века» (1836) А. Мюссе, «Былое и думы» (XIX в.) А.И. Герцена, «Самопознание» (1948) Н.А. Бердяева; продолжая лирическими – поэма и стихотворение «Исповедь» (XIX в.) М.Ю. Лермонтова, «Исповедью хулигана» (1920) С.А. Есенина, стихотворениями с типологичным названием «О себе» и его вариантами: «О себе» (XVII в.) Т. Кампанелла, «О себе» (XVII в.) Я.А. Морштына, «К самому себе»: «К самому себе» (XVII в.) П. Флеминга, «Себе самому» (XVII в.) Р. Геррика; автоэпитафийными экземплярами, избыточными в мировой поэтической практике: «Эпитафия самому себе, – ко всем» (XVII в.) Дж. Донна, «Эпитафия господина Пауля Флеминга» (XVII в.) П. Флеминга и внежанровыми стихотворениями с субъективно-авторскими названиями, зачастую выражающими кредо поэта: «Я – междумирок. Равен первым...» (1911-1918) В. Брюсова, «Я не люблю...» В.С. Высоцкого (1969) и т.д. Данные репрезентанты характеризуются эгоцентрическим отношением к памяти, в которой важную роль занимает интровертивное (философско-психологическое, часто привлекающее дидактический элемент) самоуглубление лирического «я» в свою собственную историю жизни со всеми ее перипетиями, лаконично изображенными, насколько позволяет широта развернутости миропереживания, эмоционально захватывающего лирическое «я». Нередко через «эго»-представление биографии просматривается память всей эпохи, точнее память типичных носителей выражения ее сознания (упомянутые выше «Исповедь сына века» А. Мюссе, «Былое и думы» А.И. Герцена). В таких случаях происходит смыкание личной и коллективной памяти.

Генеалогическая поэзия как составная часть огромного арсенала автобиографического дискурса представляет собой все же самостоятельную форму поэтической репрезентации памяти. Выраженность ее мнемонического дискурса повествовательна: типологичный лирический сюжет обращается в родовое прошлое лирического героя с тем, чтобы отыскать в нем генеалогический источник – прародителя, потомком которого он является. Образцы генеалогической поэзии («Генеалогия» (XX) А. Гонга, «Плебейские генеалогии» (1975) Б. Слуцкого) в сжатом и демифологизированном виде представляют собой подражание космогоническим и теогоническим мифам, а также воспроизводящим их литературным аналогам («Теогония» и «Каталог женщин, или Эои» Гесиода и т.д.). Родовая память генеалогической поэзии характеризуется как диахронический вид памяти, соединяющий в своем демонстрируемом образе прошлое, настоящее и будущее. В генеалогической поэзии мнемонический дискурс актуализирует общее родовое течение памяти, феноменально присутствующей в сознании лирического героя, обращающегося к нему.

В своей «архайке» (М. Бахтин) – жанровом первоначале, касыда – торжественное лирическое произведение арабской поэзии, представляющее в определенной степени аналог европейской и русской оды, содержит тематический мотив славного прошлого бедуинских племен. Он обычно располагается в контурах хронотопа, описывающего места пребывания

прежних становищ арабских кочевников, реминисценция которого и составляет архитектурное ядро жанра. У «царя поэтов» Аравии Имруулькайса в касыде «Поплачем над прежней любовью, над старым жилищем...» (VI в) читаем: «Далекie дни, погребенные в этих руинах, – / Как стертые буквы молитвы на свитках старинных. // Мне *вспомнилось* племя, и в сердце опять зазвучали / тяжелые стоны моей бесконечной печали...» [1, с. 32]. Таким образом, мнемонический дискурс сосредоточенный в касыде служит памятованию родоплеменного героического прошлого арабского народа.

Мнемонический дискурс распространяет свое влияние также на жанр стихотворного «воспоминания». Он близок к стихотворной автобиографии в плане субъективно-личностной ретроспективной организации лирического высказывания, но в то же время имеет некоторые с ней различия. Так, стихотворное «воспоминание» очень часто структурно содержит идилическое в разных параметрах, атрибутах и объемах его проявления и соотношения с жанровой доминантой самого воспоминания – от мотива до жанрового синтеза (контаминация, диффузия). Лирическое «я» органично вписывается в текст произведения, пряча свою автобиографическую доминантную сущность. Последнее в большей мере принадлежит стихотворной автобиографии – лирический герой, поскольку он действует как носитель и сознания, и акта его действия, сам становится парадигмальной установкой восприятия текста и его внутреннего претворения. Воспоминание так же, как и выше представленные жанры, имеет интернациональное распространение и разные вариации скрещиваний с близкими ему жанрами. Известны «Воспоминание» (1828) А.С. Пушкина, «Воспоминание» (1912) и (1918) С.А. Есенина, «Баллада воспоминаний» (1913) В. Брюсова, «Воспоминания, самые первые...» (XX в.) Захарии Станку, «Воспоминание сна 1963 года» (XX в.) Тадеуша Ружеви́ча и многие другие.

Стихотворение «Памяти...», представленное также в различных версиях, модификациях и жанровых скрещиваниях, воплощает результат смешения мнемонического и мортального (смертного) дискурсов, в котором доминирует, как правило, первый. При этом стихотворение «Памяти...» совершает ретроспективное углубление в жизнь умершего адресата, выводя посмертную память о нем на всеобщее обозрение. В результате такого художественного преобразования индивидуальная память становится общественным достоянием по принципу сопричастности ей каждого реципиента. Этот жанр мнемонического посвящения встречается практически у всех поэтов. Приведем некоторые из стихотворений – представителей описываемого жанра: «Элегия. Памяти Альберта Эйнштейна» (XX в.) Эриха Арендта, стихотворный цикл «Памяти Марины Цветаевой» (1941-1963), «Памяти Т.Б.» (1968) И. Бродского и т.д.

Итак, основная экзистенциальная черта мнемонического дискурса в представленном богатейшем жанровом арсенале может трактоваться как преодоление смерти посредством памятования человека, события и проч. В перифразированном контексте по отношению к имеющейся аналогии («бытие – к – смерти» (М. Хайдеггер) это свойство человеческой природы можно назвать «бытие – к – памяти». Данной установкой – идеей человека, пребывающем в смысловом контексте памяти, – определяется его, мнемонического дискурса, интегративная сущность, вбирающая в свой состав мортальные (эпитафия, элегия) и собственно мнемонические (в узком смысле – мемориальные) жанры.

Таким образом, данный обзор позволяет сделать следующий вывод. Разнонаправленная в отношении репрезентации времени, позиционирования субъекта организации лирической речи и типа адресации поэтического высказывания поэзия, представленная в богатом жанровом разнообразии национальных литератур, составляет такой объемный мнемонический дискурс, который занимает в истории мировой литературы видное место.

Список литературы:

1. Арабская поэзия Средних веков // Библиотека всемирной литературы. - Т. 20. - М.: Художественная литература, 1975. - 768 с.
2. Бахтин, М.М. Работы 1940-х – начала 1960-х годов // М.М. Бахтин Собрание сочинений в 7 томах. - Т. 5. - М.: Русские словари, 1997. - 732 с.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова. - М.: Прогресс, 1974. - 446 с.
4. Головкин, В.М. Жанрообусловливание как модус художественного познания (теоретико-методологическая перспектива) // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2002. - № 29. - С. 91–99.
5. Головкин, В.М. Понимающий потенциал литературного жанра как проблема теоретической поэтики М.М. Бахтина // Знание. Понимание. Умение. - 2009. - № 3. - С. 146–150.
6. Героический эпос народов СССР. Т. 2. // Библиотека всемирной литературы. - Т. 14. - М.: Художественная литература, 1975. - 575 с.
7. Михайлов, М.В. Эпос, драма, лирика как роды литературы (сущность, специфика, соотношение): автореф. дис. ... докт. филол. наук. - М., 2006. - 43 с.
8. Ньюбина, Л.М. Память, воспоминания, текст // Известия Смоленского государственного университета. - 2008. - № 4. - С. 12–28.
9. Словарь философских терминов / Под ред. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2004. - 731 с.
10. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. - 640 с.
11. Чумак-Жунь, И.И. Дискурсивное пространство поэтического текста: образное слово в русской лирике конца XVIII – начала XXI веков: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Белгород, 2009. - 38 с.
12. Эллинистические поэты VII-III века до н.э.: Эпос, ямбы, мелика / Отв. ред. М.Л. Гаспаров. - М.: Ладомир, 1999. - 516 с.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

А.Е. Купцов, e-mail: kupcov.a@mail.ru

старший преподаватель

*Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль*

MEANS OF EXPRESSING MODAL RELATIONS IN MODERN SPANISH

A.Ye. Kuptsov, e-mail: kupcov.a@mail.ru

Senior Lecturer

K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Модальность относится к числу важнейших категорий, без изучения которой немислимо полное и адекватное определение такой сложнейшей синтаксической единицы как предложение. Поскольку языковые единицы, выражающие модальные значения, составляют довольно обширную часть в общей сумме единиц испанского языка, попытка дать характеристику способов выражения модальных значений в испанском языке представляет несомненный интерес.

Ключевые слова: модальность, субъективная модальность, средства выражения модальных отношений.

Abstract. Modality is one of the most important categories, without the study of which it is unthinkable to fully and adequately define such a complex syntactic unit as a sentence. The language units, expressing modal meanings, make up a rather large part of the total amount of the units of the Spanish language, an attempt to characterize the ways of expressing modal meanings in Spanish is of undoubted interest.

Keywords: modality, subjective modality, means of expressing modal relations.

Проблема модальности, и в частности, вопросы, связанные с особенностями употребления лексико-грамматических и грамматических средств выражения модальных значений, издавна привлекали внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Несмотря на значительное число работ, посвященных данной проблематике, ещё недостаточно изученным остается вопрос о средствах выражения модальных значений в испанском языке.

В языкознании нет единого мнения по основным вопросам, касающимся природы и сущности категории модальности. В силу особенностей исторического развития категории модальности, она обладает чертами, которые делают ее понимание и объяснение затруднительными. Вопрос об определении понятия модальности в лингвистике остается до сих пор очень спорным, так как высказывается много точек зрения о языковом составе и о составе частных значений данной категории.

Модальность, как известно, присуща каждому предложению, так как обозначает некоторую актуализированную, то есть определенным образом соотношенную с действительностью ситуацию. Так, *noche* как единица словаря называет соответствующее явление природы. Иное дело – предложение *Noche*, которое представляет явление природы уже как событие, как факт реальной действительности, иначе говоря, явлению приписывается определенная временная и модальная характеристика.

В.З. Панфилов определяет модальность как субъектно-объектное отношение содержания высказывания к действительности, с точки зрения его реальности, соответствия и несоответствия действительности [5, с. 38].

Различая объектную и субъектную модальность, ученые полагают, что объективная модальность отражает объективные связи, которые не зависят от говорящего и имеют место в

реальной ситуации, передаваемой в предложении. Субъективная модальность выражает степень достоверности мысли о связях, которые имеют место в самой действительности и отражаются в предложении. Она выражает оценку говорящего и степень его познания этих связей, наличных в той или иной ситуации [1, с. 346].

Что касается языковых средств выражения, модальность может передаваться и лексическими, и грамматическими способами. К лексическим средствам относят, как правило, модальные частицы, модальные глаголы и их аналоги, к грамматическим – наклонение.

Как справедливо отмечают ученые, если объективная модальность получает свое выражение на синтаксическом уровне членения предложения, то субъективная модальность выражается на уровне актуального членения предложения, где появляется познавательная установка говорящего, который соотносит свои мысли с передаваемой в предложении ситуацией, указывает на степень их достоверности и соответствия действительности [1, 2]. Выражая субъективную модальность, частицы с модальным значением одновременно участвуют в тема-рематической организации высказывания, являясь одним из коммуникативно релевантных средств выражения актуального членения предложения [3].

Как видим, и в субъективной модальности, и в актуальном членении предложения проявляется коммуникативная установка говорящего, его субъективная оценка информации, заключенной в высказывании. Так же, как и модальность, актуальное членение, являющееся неотъемлемым свойством, обязательным аспектом любого высказывания, получает свое формальное выражение с помощью специально предназначенных для этого языковых средств, в частности, с помощью частиц с модальным значением. Отражая субъективную оценку говорящего, частицы, как отмечают исследователи, обладают одновременно ярко выраженной рематизирующей функцией, то есть выступают в качестве рематизаторов того или иного компонента предложения [2, 4].

В испанском языке грамматическая модальность передаётся формами наклонения глагола, лексическая – с помощью употребления модальных слов и словосочетаний (*tal vez, a caso, etc.*), а также особых лексико-синтаксических конструкций. Модальность грамматическая и модальность лексическая взаимодействуют между собой.

Разница между способами выражения модальности в испанском языке заключается в следующем: модальные глаголы, а, в известной степени, и модальные слова, выражают различные виды модальности своим собственным лексическим значением; в формах наклонения модальность отражается в максимально обобщенном виде; различные ее проявления обнаруживаются лишь в связи с общим модальным содержанием предложения или контекста. Синтаксическая категория модальности шире морфологической категории наклонения глагола. Она более разнообразна по формам выражения и по гамме выражаемых значений.

По обоснованному мнению ряда грамматистов (Gili y Gaya, Bello и др.), испанский кондиционал – это не настоящее наклонение, а одно из времен индикатива, которое следовало бы назвать гипотетическим будущим. Основное его значение – будущее по отношению к прошедшему. Ср.: *Juan dijo que vendría pronto.*

Кондиционал и субхунтиво близки по своему значению, например, в условных предложениях. Ср.: *Si me lo hubieras dicho a tiempo no habría sucedido lo que sucedió.*

В испанском языке субхунтиво гораздо чаще встречается в придаточных предложениях, и его употребление обусловлено модальным значением глагола-сказуемого главного предложения. В независимых предложениях употребление форм субхунтиво связано с употреблением модальных частиц *ojalá, tal vez, etc.*: *Tal vez todo se resuelva.; Quizá ya lo haya hecho.*

Лингвист Рока Понс считает, что индикатив (изъявительное наклонение) как наклонение реальности противопоставляется субхунтиво (сослагательному наклонению) как наклонению нереальности. Императив (повелительное наклонение) является, в известной мере, «придатком» субхунтиво, а кондиционал занимает промежуточное положение между индикативом и субхунтиво.

К другим характерным для испанского языка средствам выражения разнообразных значений модальности относятся, как было сказано выше, особые лексико-синтаксические конструкции, состоящие из модального глагола в личной форме и инфинитива основного глагола. Назовем некоторые наиболее продуктивные в испанском языке модальные конструкции, выражающие долженствование с различными дополнительными оттенками:

- конструкция **tener que** + Infinitivo, выражающая необходимость и заключающая в себе элемент внешнего принуждения:

Tengo que pagarle;

- конструкция **haber de** + Infinitivo, выражающая обязательство со значением «следует», «нужно» (моральное обязательство):

He de pagarle;

- конструкция **hay que** + Infinitivo, употребляющаяся безлично в значении «следует», «должно»:

Hay que tener paciencia;

- конструкция **tener de** + Infinitivo, выражающая должествование и употребляющаяся лишь в 1 лице и имеющая ограниченное употребление:

Tengo de avergonzarme;

- конструкция **deber de** + Infinitivo, выражающая вероятность со значением «должно быть»:

El debe de llegar a tiempo.

Помимо вышеназванных конструкций, средствами выражения модальности в испанском языке служат модальные перифразы, выражающие отношение субъекта речи к действительности, а также глагольные конструкции, которые состоят из личной формы модального глагола, например, *poder, querer, saber, desear* и инфинитива. Ср.: *No puedo aguantar a este chico; Quiero hablar con ella; Sé tocar el piano; Incluso si no deseas hacerlo ahora...*

Как показывает фактический материал, испанский язык располагает целой системой морфологических и лексико-синтаксических средств, позволяющих, в соответствии с конкретными речевыми ситуациями и определенными коммуникативными целями, выразить как объективную, так и субъективную модальность. В реальном мире модальные оттенки тесно взаимодействуют и переплетаются с экспрессивными и даже эмоциональными, что нужно учитывать, при исследовании проблемы модальности.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. Теория языка. Вводный курс: учебное пособие для филол. спец. высш. учеб. заведений. - Москва, 2004. - 368 с.
2. Купцов, А.Е. Лексические средства выделения темы в предложении (на материале испанского языка). // Когнитивные исследования языка. - 2012. - №11. - С. 383-385.
3. Купцов, А.Е. Топонимы как отражение социокультурного облика регионов Португалии. / А.Е. Купцов, Т.Ю. Кондакова // Геополитика и экогеодинамика регионов. - 2018. - Т.4 (14). - №4. - С. 208-219.
4. Николаева, Т.М. Функция частиц в высказывании (на материале славянских языков). - Москва, 1985. - 170 с.
5. Панфилов, В.З. Категория модальности и ее роль в конституировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. - 1966. - №4.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СТИЛИЗОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.С. Самсонова, e-mail: samsonova.lili@yandex.ru

магистрант

*Самарский национальный исследовательский
университет им. акад. С.П. Королева, Россия, г. Самара*

Ю.С. Старостина, e-mail: juliatim@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

*Самарский национальный исследовательский
университет им. акад. С.П. Королева, Россия, г. Самара*

AXIOLOGICAL ASPECTS OF CHILDREN'S SPEECH IN ENGLISH STYLIZED COMMUNICATION

L.S. Samsonova, e-mail: samsonova.lili@yandex.ru

Master's degree

J.S. Starostina, e-mail: juliatim@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Samara National Research University, Russia, Samara*

***Аннотация.** В статье отражены результаты лингвоаксиологической интерпретации англоязычного стилизованного диалога с учетом возрастных характеристик персонажей. Выделены и проанализированы ценностные доминанты, формирующие ядро детской аксиосферы, определены лингвистические характеристики их коммуникативной актуализации. Авторы приходят к выводу об упрощенной структуре лингвоаксиологической системы у младшей возрастной группы и преобладании в ней нравственно-ориентированных оценочных сообщений.*

***Ключевые слова:** лингвоаксиология, ценностная картина мира, ценностные доминанты, оценочные высказывания, стилизованный диалог, детская речь.*

***Abstract.** The article reflects the results of linguo-axiological interpretation of the English stylized dialogue while taking the participants' age into account: the children's core values are identified and their communicative actualization is analyzed. The conclusions indicate the simplified structure of the youngsters' axio-system and predominance of morally-oriented evaluative messages.*

***Keywords:** linguoaxiology, value picture of the world, value dominants, evaluative utterances, stylized dialogue, children's speech.*

Anthropocentrism is one of the main directions of modern linguistics. According to E.S. Kubryakova, the anthropocentric principle in linguistics is implemented in two directions: "human in language", which acts as a carrier of consciousness, and "language in human", which is the measure of all things in language and culture. [4, p. 184] Language is one of the active forms of cognitive process, so the entire inner world of a person is reflected in the language and actualized in discourse. The important components of these internal characteristics are the individual axiological aspects or a set of systemically related values, represented in communication through linguistic evaluation, i.e., verbalizing a positive or negative attitude to reality. The process of evaluation itself is the coordination of the "internal" and "external" systems, that is, the comparison of personal ideas about the world with social standards or norms. Thus, the value system forms the deep basis of a personality which influences all spheres of life and can be seen in the verbal actions.

Moreover, as V.I. Karasik points out, the value system creates the foundation of any society and its culture [3, p. 60], for it consists of clearly defined value dominants, with which the major

number of members of the society agree. Values, as well as customs, morals, and laws, belong to the basic elements of spiritual culture and form its normative system that regulates the behavior of all members of society. Social values have a specific function: they indicate what should be respected and preserved in the culture. If the so-called "process of inculturation" of a person [6, p. 452] proceeds within the value limits, without being affected by distorting factors, then the individualized system of value orientations become mainly identical with the social axiological scale. In the case of deviant socialization, the individual might come into conflict with society, since their value paradigms do not coincide. Moreover, discrepancies can also occur due to the generation gap, as value systems of various age groups considerably differ because of growing up in different historical periods. This is due to the fact that personal values are formed not only in the course of family education, but also under the influence of social events, the cultural context which people experience in the period of growing up, i.e., all socio-cultural factors are crucial for individual axiological parameters.

The shaping of the linguistic picture of the world in general and the value picture of the world in particular occurs gradually in the human consciousness in accordance with the process of development of the child, with its characteristic transitions from vagueness and generality of knowledge to their refinement and strict use, that is, the influence of the age factor on the interiorization of the elements of the socially conditioned axiosphere during the formation of the personal value paradigm is undeniable. Also, in the process of socialization and education, the child compares the "internal" and the "external", adapting the generally accepted values in accordance with their own aspirations, which results in the evolvement of an individual axiological trajectory.

The relevance of the study devoted to linguo-axiological issues is primarily due to the fact that for the successful existence of a person in modern society, the ability to interact with it, i.e., to perceive the information received and respond to it in the relevant way, is of particular importance. The interpretive function is an integral part of the cognitive processes of human consciousness: interpreting the life situation, a person forms a subjective attitude towards it – in other words, evaluates it. Evaluation as a linguistic and communicative category attracts the attention of a fairly large number of contemporary scholars because of its versatility and ambiguity of interpretations (see, for example, the papers by A.V. Degaltseva [2], N.V. Malysheva [5], R.I. Boyd [9], etc.). In addition, various types of discursive practices have already been subjected to scientific analysis from the standpoint of linguoaxiology as a topical scientific direction, for example, media-discourse [8], political discourse [7], discourse of education [1], as well as the discourse of contemporary fiction. However, the values and their linguistic expression in the stylized colloquial speech of a certain age group within the English dialogues in fiction have not yet been the subject of a separate linguo-axiological analysis, which contributes to the novelty of our research. The linguistic content of evaluative statements that function in the stylized dialogue is determined by a whole complex of axiological, social, individual-psychological factors.

Our research aims at identifying and analyzing the structural components of the value paradigm of youngsters as a specific age group, as well as the ways of their linguistic accentualization in the stylized dialogue, with children as its main participants. The research is carried out in line with the linguo-axiological approach to the age-specific nature of communicative interaction, which is reflected in the dialogical discourse in the novel "The Minds of Billy Milligan" by Daniel Keyes.

It should be noted that the English-language stylized dialogue is a value-laden discursive space, since on the one hand, it is a zone of representation of individual linguistic and axiological trajectories of characters, and on the other hand, it reflects the author's personal assessment of events and phenomena. At the same time, the author's message is conveyed within the limits of stylized communication; consequently, the writer is expected to recreate the systematic characteristics of an authentic dialogue, in which the actualization of values occurs with the help of evaluative utterances of communicants that are diverse both in structure and semantic content. The evaluative potential of a communicative message is formed with the help of multi-level evaluative

elements, the key role among which belongs to lexical means, as well as with the support of additional means of evaluative intensification.

In order to analyze the means of linguistic representation of values in the stylized dialogue, we chose the novel "The Minds of Billy Milligan" by Daniel Keyes. It should be clarified that the sensational case of Billy Milligan became a precedent in the history of American judicial practice, since the young man accused of several robberies and rapes was declared insane. Psychiatrists who worked with the accused diagnosed him with "multiple personality". The split personality has led to the emergence of a large number of full-fledged individuals with clearly defined sets of sociolinguistic (including age) and linguistic-axiological characteristics. Daniel Keyes conducted a series of interviews with Milligan and wrote a novel that fully demonstrates the diversity of personalities.

Linguistic analysis of the dialogues in the novel proves that the main characters have unique speech features that reflect their own linguistic worldviews and personal axiological systems. Values have received linguistic representation at all levels of the language. After analyzing the fictional communicative pieces, we were able to establish the linguistic axiosphere of all the characters in the novel. However, within the scope of this article, for a more detailed study, we chose the linguistic axiosphere of childhood in the novel by analyzing the individual linguistic axiological trajectories of two characters – David (8 years old) and Danny (14 years old).

The research of fiction dialogues within the framework of this work showed that children are more likely to show linguistic expression of moral and ethical values. More than half of children's value judgments are within this value vector. The formation of moral values directly depends on the age stage, i.e., the development of the character's personality. The results of qualitative and quantitative calculations of evaluative statements indicate that the number of evaluative judgments increases with the age of the characters. Thus, David (8 years old) and Danny (14 years old) have value judgments that make up 6 % of the total number of replicas, Tommy (16 years old) – 14 %, and older characters — more than 20 %.

The central position in the linguistic axiosphere of childhood, presented in the novel, is occupied by the value dominants "Trust" and "Decency", the evaluative statements associated with them make up 35 % of the total number of replicas with evaluative markers. For example, the value dominant "Trust" is reflected in the situation when the child, before telling the secret of Billy Milligan's personalities, takes a promise from the interlocutor, and the very fact of the promise becomes sufficient: "Well, I'll tell ya on one condition. You got to promise you won't never tell the secret to nobody in the whole world. Nobody. Never. Never. Never." "Yes," she said. "I promise." "In your whole life?" She nodded. "Say you promise." "I promise." "Okay," he said. "I'll tell ya." [10, p. 19] The expressiveness of a value-oriented message is enhanced by the use of a modal verb (*got to*) and intensifying stylistic devices, namely hyperbole and lexical repetition. Danny also agrees to talk to a psychiatrist, as he can make sure that the interlocutor can be trusted: Danny kept rubbing his wrists and looked around. Then he stopped, listened to an inner voice and nodded. "Arthur says we can trust you" [10, c. 214]. In this example, the evaluative marker is a verb in the predicate position, which clearly indicates the relevance of the value "trust" for the child.

Both characters repeatedly emphasize how important it is to keep promises, which they associate with the manifestation of decency. David worries about the consequences of his words: "I told you Arthur's name. Now for sure I'll get in trouble for telling the secret." "It's all right, David. I promised I wouldn't tell" [10, p. 154] The expression "get in trouble" used, which has a negative connotative meaning, shows the boy's negative assessment of his own act. Danny, in turn, expresses fear that the person with whom he has already communicated will not return to him: "Dorothy Turner isn't coming back, is she?" "Of course, she is, Danny. What makes you think such a thing?" "People always make promises and then they forget." [10, c. 33]. In this case, the value dominant "decency" is actualized through a negative appraisal, and the strengthening of the evaluative statement is due to the verbal antithesis.

Other moral and ethical values that form the core of the linguistic axiosphere of child characters include such value dominants as "safety", "non-violence", and "expertise"; they are a bit

less frequent, but are also indicative of the axiosphere of childhood. While meeting with the experts, Danny expresses his concern: "I can see you're upset. I just want to know if you need someone to talk to, that's what I'm here for". "I'm scared to be here alone. " [10, p. 54] The use of an expression with a negative meaning, used to describe the feelings of a boy in a conversation with unknown people, demonstrates the importance of the dominant "safety". Children are also sensitive to the ideas of non-violence, showing rejection of any manifestations of aggression: "They're not going to send you to prison. We're going to fight it, David." "I didn't do nothing bad. I didn't touch anyone." [10, p. 115] The negative evaluation of "violence" occurs through the use of an evaluative adjective, a negative verb form, and an intensifying reception of double negation.

According to the results of the study of the linguo-axiological characteristics of the English-language stylized dialogues, it can be concluded that children have their own linguo-axiosphere, which differs from the linguo-axiosphere of other age groups. The centre of the "children's" axiosphere is formed by the moral and ethical value dominants. The key features at the linguistic level are the simplicity of the means of expressing evaluative judgements and their polarity on the principle of "good/bad", which is caused by the ongoing process of developing a more sophisticated system of values. At the axiological level, we can note the prevalence of a rather limited number of value dominants. With the help of the evaluative statements of the child characters, in which their value orientations are highlighted, the author of the novel embodies the idea that children can trust adults only if they know for sure that they will not be deceived: this concept significantly determines the presented axiosphere of childhood in English stylized dialogue.

References / Список литературы:

2. Браславская, Е.А. Аксиологические аспекты иноязычного образования // Гуманитарный научный вестник. - 2020. - №7. - С. 28-32.
3. Дегальцева, А.В. Особенности выражения оценки адвербиальными компликаторами // Филология и человек. - 2018. - №1. - С. 7-18.
4. Карасик, В.И. Нарративное измерение лингвокультурных ценностей // Язык и культура. - 2019. - №47. - С. 59-75.
5. Кубрякова, Е.С. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. - Москва: Наука, 1988. - 216 с.
6. Малышева, Н.В. Эмоционально-оценочная лексика в общей теории лексической семантики и лексикографии // Вестник МГЭИ. - 2020. - № 2. - С. 132-141.
7. Ясеницкий, И.А. Пути формирования систем ценностей личности / И.А. Ясеницкий, Л.С. Большакова // Science Time. - 2016. - №10. - С. 451-458.
8. Dian Marisha Putri. Evaluation on Language Attitude of Presidential Candidates in The Discourse of *Debat Capres* 2019: Appraisal Analysis // Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching. - 2020. - Vol. 4. - № 1. - P. 139-144.
9. Golubovska, I. Language and discourse practices of world media in the context of axiological dominants' change / I. Golubovska, N. Darchuk, H. Chernenko // Studia Linguistica. - 2018. - № 13. - P. 9-25.
10. Boyd, R.L. Values in Words: Using Language to Evaluate and Understand Personal Values / R.L. Boyd, S.R. Wilson et al. // Proceedings of the Ninth International AAAI Conference on Web and Social Media. - 2015. - P. 31-40.
11. Keyes, D. The Minds of Billy Milligan // Bantam Books, 1994. 245 p.

АНЕКДОТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru
старший преподаватель, заведующий кафедрой
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

JOKE AS AN OBJECT OF STUDY OF HUMOROUS DIALOGICAL DISCOURSE

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru
Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается диалогичность анекдота как объекта юмористического диалогического дискурса в трех лингвокультурах. Представлены две структурные схемы диалогического анекдота: «проблемный вопрос - ответ слушателя – решение проблемы» и «проблемный вопрос - решение проблемы» без промежуточного ответа собеседника.

Ключевые слова: анекдот, joke, Witz, юмористический диалогический дискурс, структурная схема анекдота.

Abstract. The article examines the dialogueness of a joke as an object of humorous dialogical discourse in three linguistic cultures. Two structural schemes of dialogical joke are presented: “problem question - listener's answer - problem solving” and “problem question - problem solving” without intermediate answer of the interlocutor.

Keywords: joke, Witz, humorous dialogical discourse, joke's structural scheme.

Жанр анекдота не так давно стал занимать умы лингвистов, до недавнего времени исследованием анекдота занимались в основном литературоведы и фольклористы. Анекдот имеет долгую историю, в течение которой он видоизменялся, менялись жанры, темы, герои анекдота. Литературный анекдот, существовавший в XIX веке, не является сугубо юмористическим жанром [3, с. 33 - 35]. Тема данной статьи – современные бытовые анекдоты, представляющие собой юмористический диалогический дискурс трех лингвокультур, в статье рассматриваются немецкие, английские и русские анекдоты с точки зрения их диалогичности. В качестве корпуса анекдотов послужили немецкие, английские и русские анекдоты, отобранные методом сплошной выборки с сайтов анекдотов. В выборку не попали анекдоты в форме монолога или длинного рассказа. Всего было исследовано 600 анекдотов, по 200 для каждой лингвокультуры. Цель работы – проанализировать структурную схему диалога в коротких анекдотах, состоящих только из диалога двух лиц и содержащих в себе не более двух фраз от каждого собеседника. Рассматриваются бытовые анекдоты.

Термин «бытовой анекдот» введен исследователем немецкого анекдота Н.Д. Миловской [5]. «В отличие от европейской традиции, где для «шутки» имеются свои названия (англ. joke или нем. Witz), в русской культуре слово «анекдот» используется для обозначения не только «случаев» из жизни знаменитых людей, но и самых обычных «острót». Однако следует иметь в виду, что настоящий анекдот — это «острота, сюжетно оформленная, когда даже отдельная фраза осознается как реплика из театрализованного представления» [2]. Анекдот - это проявление юмора, в котором слова используются в рамках определенной и четко определенной повествовательной структуры, чтобы заставить людей смеяться, и не должны восприниматься всерьез. Анекдот принимает форму рассказа, обычно с диалогом, и заканчивается ударной строкой, пуантой. Именно в кульминационной

строке зрители осознают, что сюжет содержит второй, конфликтующий смысл. Это можно сделать с помощью каламбура или другой игры слов, например, иронии или сарказма, логической несовместимости, глупости или других средств. Лингвист Роберт Хетцрон предлагает определение: «A joke is a short humorous piece of oral literature in which the funniness culminates in the final sentence, called the punchline... In fact, the main condition is that the tension should reach its highest level at the very end. No continuation relieving the tension should be added. As for its being "oral," it is true that jokes may appear printed, but when further transferred, there is no obligation to reproduce the text verbatim, as in the case of poetry» [6]. // Анекдот (или шутка) - это короткое юмористическое устное произведение, в котором юмор достигает высшей степени развития в последнем предложении ... На самом деле, главное условие состоит в том, чтобы напряжение достигло своего наивысшего уровня в самом конце. Никакого продолжения, снимающего напряжение, добавлять не следует. Что касается "устного" характера анекдота, то правда в том, анекдоты могут быть опубликованы, напечатаны, но при дальнейшем их пересказе нет обязательства воспроизводить текст дословно, как в случае с поэзией (перевод автора - Л.Т.).

Действительно, как и говорит Роберт Хетцрон, один и тот же анекдот при передаче из уст в уста может претерпевать определенные трансформации, теряя какие-либо второстепенные составляющие, либо приобретая новые. Неизменным в анекдоте остается одно – его структура. В более ранних исследованиях выяснилось, что структура анекдота одинакова во всех трех лингвокультурах: с позиции текста анекдот – это единство двух (иногда трех) базовых структурно-композиционных компонентов (тематических рядов): вступления (интродукции), основной части и заключения (остроты, Pointe) [8].

Под диалогическим дискурсом в данной статье понимается связный текст, созданный в результате двустороннего акта коммуникации, при этом «реплики-высказывания продуцируются с учетом экстралингвистического фактора присутствия адресанта и адресата с их различными коммуникативными ролями» [1, с. 20-23.]. Поскольку анекдот чаще всего представляет собой процесс живого речевого общения, то в нем «наблюдаются всевозможные отклонения от стандартной и общепринятой устной и письменной речи» [4, с. 99]. В данной статье мы используем термин «диалоговые анекдоты» для описания анекдотов, которые содержат в себе диалог, когда участвуют только два собеседника. При этом стоит отметить, что анекдот может представлять собой и монолог, и даже одну-единственную фразу, в которой будет заключаться и суть анекдота, и его «соль». Оговоримся сразу, что монологические анекдоты и анекдоты, состоящие из одной фразы, рассматриваться в рамках данной статьи не будут.

Характерной чертой диалоговых анекдотов является то, что они напрямую вовлекают слушателя шутки в процесс повествования. Структурно схема такого анекдота может выглядеть так: **проблемный вопрос - ответ слушателя – решение проблемы**. Приведем примеры таких анекдотов:

(1) (рус.) - *Игорь, придешь ко мне на свадьбу?*

- *Конечно.*

- *Отлично, вопрос с женихом решен...* [10].

В данном случае (пример (1)) поставлен вопрос «*Игорь, придешь ко мне на свадьбу?*», есть ответ собеседника «*Конечно*» и заключительная фраза коммуниканта, указывающая на решение проблемы «*Отлично, вопрос с женихом решен*».

(2) (нем.) *Der Arzt untersucht einen etwas übergewichtigen Patienten.*

„*Herr Doktor, sagen sie mir was mir fehlt, aber nicht lateinisch, sondern auf Deutsch, so daß auch ein Laie es versteht!*“

„*Also auf gut Deutsch, Sie fressen zu viel, Sie saufen zu viel, Sie rauchen zu viel und Sie bewegen sich zu wenig.*“

„*Aha, und jetzt bitte noch mal auf lateinisch damit ich das meiner Frau erklären kann!*“ [11]. - *Доктор осматривает пациента с избыточным весом. "Доктор, скажите мне, что со мной не так, но не на латыни, а на немецком, чтобы даже дилетант мог это понять!" -*

"Итак, по-немецки, Вы слишком много едите, слишком много пьете, слишком много курите и слишком мало тренируетесь." - "Ага, а теперь, пожалуйста, снова на латыни, чтобы я мог объяснить это своей жене!" (перевод автора – Л.Т.)

В примере (2), несмотря на вводную строку, которая позволяет понять слушателю или читателю данного анекдота, где происходит действие и настраивает на дальнейший диалог, также присутствует уже описанная выше схема: проблема пациента – непонимание медицинской лексики – далее дается ответ доктора и снова реплика пациента, содержащая в себе решение проблемы «*und jetzt bitte noch mal auf lateinisch damit ich das meiner Frau erklären kann!*»). Проблема пациента не в том, что он толст, а в том, чтобы запутать жену.

(3) (англ.) *Police officer talks to a driver: Your tail light is broken, your tires must be exchanged and your bumper hangs halfway down. That will be 300 dollars. - Driver: Alright, go ahead. They want twice as much as that at the garage [12]. - Офицер полиции разговаривает с водителем: Задний фонарь сломан, шины необходимо поменять, а бампер висит, грозя обвалиться. Это будет стоить 300 долларов. - Водитель: Хорошо, давай. В гараже с меня хотят в два раза больше.* (перевод автора – Л.Т.).

В примере (3) дана усеченная форма структурной схемы, поскольку полицейский ставит проблемный вопрос, перечисляя неполадки машины, а водитель, отвечая ему, дает не только ответ, но и сразу представляет решение проблемы, абсурдно звучащее для полицейского, но как раз создающее ту самую пуанту, которая необходима в анекдоте.

Для создания такого рода анекдотов лучше всего подходит иллюкутивная форма вопроса, поскольку она провоцирует активное поведение слушателя, заставляет его реагировать, как это можно заметить во всех трех представленных выше примерах.

В исследуемом корпусе анекдотов не все анекдоты подчиняются структурной схеме «постановка проблемы – ответ оппонента – решение проблемы». Такого рода анекдоты составляют примерно половину от всех анекдотов выборки. Другая половина представлена еще более короткими анекдотами, состоящими, как правило, из двух фраз: вопроса одного собеседника и ответа другого собеседника, при этом «соль» анекдота или его пуанта содержится именно в ответе. Структурно такую схему можно представить следующим образом: **«постановка проблемы – решение проблемы»**. Продемонстрируем это на примерах:

(4) (рус.) — *Мамочка, я еду домой. По дороге что-нибудь купить? – Купи квартиру и живи отдельно.* [9].

(5) (нем.) *Schüler: Herr Lehrer, warum habe ich eine 6 in Deutsch?! Lehrer: Weil ich dir keine 7 geben darf.* [11] // *Ученик: Господин учитель, почему у меня 6 по немецкому?! Потому что я не могу поставить тебе 7.* (перевод автора – Л.Т. Шесть – худшая оценка в образовательной системе Германии – пояснение автора – Л.Т.).

(6) (англ.) *Dentist: "You need a crown." - Patient: "Finally someone who understands me" [12]. // Стоматолог: "Вам нужна коронка". - Пациент: "Наконец-то появился кто-то, кто меня понимает."*

В данном анекдоте задействована игра слов, поскольку *crown* можно перевести и как «корона» и как «зубная коронка». Пациент, очевидно, думает о первом значении.

Все три приведенных выше анекдота показывают соответствие второй структурной схеме, в которой, как правило, содержится всего две фразы: фраза инициатора диалога и ответ собеседника.

По мнению Б. Марфурта, немецкого исследователя анекдотов, первым структурным элементом анекдота-диалога является полифункциональная гипертагма. Она задает тему разговора, одновременно вводя анекдот-ситуацию и активизируя слушателя для выражения интереса к решению проблемы. Вторым структурным элементом анекдота-диалога является ответ слушателя, функция которого сводится к тому, чтобы заявить о своей заинтересованности в каком-либо решении. Фаза драматизации, характерная для других шуток, здесь может отсутствовать, так как необходимое напряжение уже дается с ожиданием решения. Б. Марфурт предполагает, что функция третьего структурного элемента,

гипертагмемы, не относится, как в других анекдотах, к полифункциональному созданию теста [7, с. 112]. Как мы видим, Марфурт предполагает отсутствие пуанты в анекдоте диалогического типа.

На наш взгляд, утверждение об отсутствии пуанты является довольно спорным, поскольку, проанализировав обширный корпус диалогических анекдотов, можно сделать вывод, что пуанта тем или иным образом присутствует в каждом анекдоте, представляющем собой диалог, что можно подтвердить и приведенными выше примерами (1 – 6).

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать заключение о том, что анекдоты, состоящие только из диалога двух лиц, могут структурно делиться на две разные схемы: «проблемный вопрос - ответ слушателя – решение проблемы» и «проблемный вопрос - решение проблемы» без промежуточного ответа собеседника. Данный вопрос требует более детального исследования, которому будет посвящена следующая статья.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. К вопросу о единице диалогического дискурса / В.Н. Бабаян, Л. А. Тюкина // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 20-23.
2. Белоусов, А.Ф. Анекдот. URL: http://folk.spbu.ru/Reader/belousov.php?rubr=Reader#_edn6 (дата обращения 24.03.2021).
3. Курганов, Е.Я. Литературный анекдот пушкинской эпохи. Helsinki, 1995. - С. 33 – 35.
4. Мельникова, К.А. Дискурс с точки зрения корпусной лингвистики // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 17-18 мая 2019 г. Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2019. - С. 94–99.
5. Миловская, Н.Д. Немецкий языковой бытовой анекдот как специфический тип юмористического дискурса: дисс. ... д. филол. н. Иваново, 2011. - 366 с.
6. Hetzron, Robert (1991). "On the structure of punchlines". *Humor: International Journal of Humor Research*. 4 (1): 61–108. doi:10.1515/humr.1991.4.1.61 (дата обращения 15.03.2021).
7. Marfurt B. Textsorte Witz: Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1977. 178 s.
8. Tyukina Lydmila, Babayan Vladimir, Lazović Milica. Linguistic analysis of a humorous dialogic discourse (on the material of German-, English - and Russian everyday joke) // SHS Web Conf. Volume 88, 2020. International Scientific Forum “Issues of Modern Linguistics and the Study of Foreign Languages in the Era of Artificial Intelligence (dedicated to World Science Day for Peace and Development)” (LLT Forum 2020). URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208801010>.
9. Anekdoty. URL: <https://anekdoty.ru/> (дата обращения 15.03.2021).
10. Nekdo. URL: <https://nekdo.ru>. (дата обращения 15.03.2021).
11. Schlechte Witze. URL: <https://schlechtewitze.com/deutsche?skip=20> (дата обращения 15.03.2021).
12. Short-funny. URL: <https://short-funny.com/clean-jokes.php> (дата обращения 15.03.2021).

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ЭМОЦИИ УДИВЛЕНИЕ

К.С. Анумян, e-mail: karpisanumyan93@mail.ru

аспирант

Российский университет дружбы народов, Россия, Москва

EXISTING APPROACHES TO THE CONSIDERATION OF EMOTION SURPRISE

K.S. Anumyan, e-mail: karpisanumyan93@mail.ru

Post-Graduate Student

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia, Moscow

Аннотация. В статье эмоция удивление исследуется с позиции эмотиологии. Исследуемая нами эмоция рассматривается в трудах древних и средневековых мыслителей: Платона, Аристотеля, Давида Анахта, Олимпиодора, Р. Декарта и Ф. Бекона. Дается также обзор новейших исследований по теории эмоций. В российской лингвистике эмотиология стала объектом исследований с конца 60-х гг. прошлого века. В статье автором используется метод критического анализа теоретических работ по исследуемой проблеме. Автор констатирует, что удивление в первую очередь возникает на основании существующих в уме впечатлений, следовательно, представляется важным и интересным для исследования предмет.

Ключевые слова: эмотиология, эмоции, удивление, чувства, *homo sentiens*.

Abstract. In the article, we study the emotion of surprise from the point of view of emotiology. The emotion we are studying is considered in the works of ancient and medieval thinkers: Plato, Aristotle, David Anakht, Olympiodorus, R. Descartes and F. Bacon. It also reviews the latest research on the theory of emotions. In Russian linguistics, emotionology has been the object of research since the late 60s of the 20th century. In the article, the author uses the method of critical analysis of theoretical works on the problem under study. The author states that surprise primarily arises on the basis of existing impressions in the mind, therefore, it is important to study the subject.

Keywords: emotiology, emotions, surprise, feelings, *homo sentiens*.

Удивление – горный исток реки познания.

К.С. Шаревич

Среди явлений, существующих в культурной практике разных языков, есть ряд таких, которые, хотя и широко распространены, но все же остаются загадочными. Примером сказанного является и эмоция удивление. Мы используем ее в речи, замечаем в художественных текстах, но, когда пытаемся раскрыть ее внутреннюю структуру, мы сталкиваемся с определенными трудностями [2]. Прежде чем перейти, собственно, к рассмотрению предпосылок изучения эмоции удивление обратимся к новейшим исследованиям по теории эмоций. Лингвистика эмоций – эмотиология возникла на рубеже таких наук как лингвистика и психология. Теория эмоций в языке разрабатывалась такими российскими авторами как В.И. Шаховский (см. работы с 1969 г. по настоящее время), И.В. Арнольд, С.В. Ионова, Н.А. Красавский, Т.В. Ларина, Я.А. Волкова и многие другие. Эмотиологи, рассматривая эмоции сталкиваются с некоторыми трудностями. Они представляются сложнейшим феноменом человеческого сознания, более трудным представляется вербальное выражение эмоций. Тем не менее, «эмоциональные средства

языка связаны непосредственно с чувствованиями, ощущениями – явлениями, которые трудно дифференцировать и которым проблематично дать точные определения» [8, с. 39].

«Современный мир человеческого общения, – как отмечает В.И. Шаховский, – наглядно представляет собой огромную роль эмоций, и свидетельством тому являются этническая, политическая, экономическая напряженность во взаимоотношениях власти и народа, разных народов, а также в групповых и межличностных отношениях. Различные виды этой напряженности объясняются биологической природой человеческого сознания и доминирующей ролью эмоций в нем» [10, с. 29]. На сегодняшний день «получили обоснование и развитие идеи ученого о существовании эмоциональных видов речевых действий: теперь уже является общепризнанным такой вид коммуникации, как эмоциональная коммуникация, и такие речевые акты, как эмотивные» [6, с. 126].

Справедливо отмечают Л. Альба-Хуэс и Т.В. Ларина, что «эмоции влияют на язык и в то же время подвергаются влиянию со стороны языка», следовательно, «то, что мы чувствуем, может влиять на то, как мы говорим и выражаем свои чувства; но в то же время то, как мы называем чувства и эмоции или что мы о них говорим, также влияет на то, как мы их испытываем и проявляем» [12]. Современные же лингвистические исследования позволяют «говорить не только о человеке разумном (*homo sapiens*), но и чувствующем, подтверждением чему является появление в эмотиологии понятия *homo sentiens*, так как человек по большей мере принимает решения под воздействием эмоций и только потом осознает свои поступки» [1, с. 61].

К примеру, М. Шварц-Фризель определяет эмоцию как сложную внутренне представленную систему знаний, имеющую преимущественно оценочную функцию в человеческом организме [14, с. 161].

Согласно некоторым исследованиям [18] позиция и эмоции являются динамическими системами языка, которые являются частью всех типов дискурса и поэтому имеют решающее значение в любом виде обмена, включая межкультурное взаимодействие.

Таким образом, эмоция – не только обязательная составляющая процесса познания действительности, которая мотивирует и направляет, но и является «ключевой темой в межкультурной прагматике» [17, с. 10].

Для подчеркивания того, насколько важны эмоции не только в, но и для жизненной деятельности человека, «ученые обозначили такое состояние человека, как эмоциональный ноль. Данное состояние внешне не проявляется, а человек не переживает никакие эмоции реально. Это подчеркивает значимость даже отсутствия эмоций для коммуникации. Не случайно, что физиологи и психологи отличают от этого состояния такое состояние человека говорящего/чувствующего, которое они назвали эмоциональной тупостью, т.е. полным отсутствием эмоционального интеллекта. Общение с такими личностями практически невозможно» [11, с. 55]. Тем не менее, в общении эмоции могут быть выражены на трех уровнях [14, с. 167]: (а) ощутимые телесные симптомы, такие как дрожь, покраснение или бледность; (б) невербальные выражения, такие как мимика или жесты, такие как улыбка или пожатие плечами; и (в) вербально, через интонацию, междометия, аффективные слова, экспрессивные речевые акты, эмоциональные метафоры, эмоциональные импликации и т.д.

Клифф Годдард, исследуя междометия и возникновение категорий эмоций (на материале удивления и отвращения), отмечает, что как самостоятельные однословные (голофрастические ('holophrastic')) высказывания, междометия хорошо подходят для взаимодействия с очень маленькими детьми и, по-видимому, играют важную роль в ранней эмоциональной социализации. Вербальная маркировка играет ключевую роль в поддержке появления у детей категориального восприятия эмоционального опыта и мимики. По мнению ученого, весьма вероятно, что такие междометия, как *Фу!*, *Ой!*, *Ох!*, *Ах!* играют более важную роль в предполагаемых процессах развития, чем словесные ярлыки, такого рода как *отвращение* (отвратительно), *удивление* (удивительно) или *боль* (ср. [17]) [13, с. 60]. Следует отметить, что междометиями *Ой!*, *Ох!*, *Ах!* и др. можно выражать как «чистое»

удивление, так и смешанные эмоции удивление+грусть или +злость, удивление+радость или +восторг и т.п.

Итак, относительно этимологии слова «удивление» четырехтомный «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера дает следующие сведения: «**Дивѣться**, сюда же *удивляться*, укр. *divítися* «смотреть», ст.-слав. дивити сѣ *θαυμάζειν*, болг. *дивя се* «удивляюсь», сербохорв. дивити се – то же, чеш. *diviti se*, польск. *dziwić się*» [9, с. 513].

В этом словаре этимологизируется также слово **диво**: «укр. діво, ст.-слав. дивъ *téras* (Клоц.), также диво, род. п. дивесе, им. мн. дивеса (Син. Пс.), болг. дивен «чудесный», сербохорв. диван, чеш. *div*, польск. *dziw* «чудо», в.-луж. *dźiw* – то же, н.-луж. *źiw* – то же. Из слав. заимств. лит. *dīvas* «чудо», лтш. *dīva* «морское чудо, чудовище». Основа на -es, вероятно, образовалась по аналогии с чудо, -есе (Бернекер 1, 202). Родственные формы см. на дивѣться. Если дивъ — более позднее образование, чем более распространенное прилаг. дивьнь (Мар. и др.), русск. дивный, укр. дівний, чеш. *divný*, польск. *dziwny*, в.-луж. *dźiwny*, н.-луж. *źiwny*, тогда родство с лит. *dīvas*, лтш. *dievs* «бог», др.-инд. *dēvās* «бог», авест. *daēva* «демон», др.-исл. *tívar* «боги», д.-в.-н. *ziu*, лат. *deus* «бог», *dīvus* «божественный», греч. *δῖος* – тоже и т. д. допустимо; см. еще Розвадовский, РО 1, 103 и сл. и Соболевский, РФВ 66, 398, который смело сближает др.-русск. дивья «хорошо» (Дан. Зат.), соврем. дивья бы! «дай бог», колымск. (Богораз) в качестве остатков основы на -ē с лит. *deivė* «богиня». Напротив, Траутман (BSW 50) и Мейе (RES 6, 167; Et. 373) отделяют **диво** от и.-е. **deivos* «бог»; последний пытается связать слав. *divъ* с др.-инд. *dhīh* «религиозный помысел», *dhīras* «мудрый» [там же: 513-514].

Начиная с античности, *удивление* считалось началом философии, подтверждением чему является бытование в древнегреческой мифологии божества Тавманта или же «Удивляющегося» (или Фавмант, *Θαύμας* – в переводе с др.-греч. «чудесный»), отца богини радуги – Ириды, – вестницы богов. Впоследствии, Платон в своих трудах представил Ириду в качестве символа философии, отводя *удивлению* (изумлению) важнейшую роль в формировании философской науки: «Философу свойственно испытывать ... **изумление**. Оно и есть начало философии, и тот, кто назвал Ириду дочерью Тавманта, знал толк в родословных» (*выделено нами – К.А.*) [7, с. 249].

Об *удивлении*, как о начале философии также говорит и Аристотель в «Метафизике»: «Ибо и теперь и прежде **удивление** побуждает людей философствовать, причем вначале они *удивлялись* тому, что непосредственно вызывало недоумение, а затем, мало-помалу продвигаясь таким образом далее, они задавались вопросом о более значительном, например о смене положения Луны, Солнца и звезд, а также о происхождении Вселенной. Но недоумевающий и удивляющийся считает себя незнающим (поэтому и тот, кто любит мифы, есть в некотором смысле философ, ибо миф создается на основе *удивительного*)» (*выделено нами – К.А.*) [3, с. 69].

Наряду с древнегреческими философами, крупнейший древнеармянский философ-неоплатоник Давид Анахт (Давид Непобедимый) утверждал мысль о том, что «**удивление** есть начало философии» (*выделено нами - КА*) [19, с. 143]. В качестве примера Давид Анахт приводит радугу (подразумевается Ирида), который имеется и у Платона, что в свою очередь утверждает то, что древнеармянский философ – был представителем Александрийской школы неоплатонизма, и сторонником платоновской точки зрения: «А почему **удивление** (изумление) есть начало философии, известно из следующего: если кто-либо не изумляется, тот и не начинает исследовать и не философствует: например, если кто-либо, увидев радугу, не удивляется, не задается вопросом, что это такое и откуда берется это сочетание ее различных красок, тот и не вдается в исследование, а если изумляется, то начинает исследовать, а затем и философствовать. Таким образом, следует начинать с рассмотрения пользы, ибо она, как мы сказали, через **изумление** является началом философии» (*выделено нами - КА*) [там же].

Толкуя слово *удивляться* (др.-греч. – *θαυμάζειν*), Олимпиодор, – последователь Платона, – пишет, что «это выражение употребляется для рассмотрения, так как начало всякой философии – **удивление**. **Удивляясь**, ведь мы идем от “чего” к “почему”. Философствовать – значит отдавать себе отчет в причинах сущего, если только философия – это познание сущего или само сущее. В связи с этим богиня-вестница Ирида (“Радуга”), дочь Тавманта “Удивляющегося”, есть символ философии», ибо «она вопрошает о сущем» (*выделено нами – К.А.*) [цит. по: 7, с. 577-578].

Точку зрения противоположной этой мысли выражал Демокрит, кто, согласно Страбону «как и все другие философы восхваляет это свойство – **не изумляться**. “**Неудивление**” Демокрита, по словам Климента Александрийского, есть не что иное, как автаркия Гекатея, или психология Аполлодора Кизикийского, или акатаплексия Навсифана, т.е. оно указывает на невозмутимость человека перед лицом окружающего мира». (*выделено нами – К.А.*) [там же, с. 578].

Желая выбраться из путаницы человеческих страстей, Декарт в своем последнем произведении – «Страсти души», сводя их довольно большое разнообразие воедино, выделяет шесть основные «страсти» – *удивление, любовь, ненависть, желание, радость и печаль* – пытаясь «объяснять страсти не как оратор и даже не как моральный философ, но только как физик» [5].

Таким образом, упорядочивая и перечисляя шесть «простые страсти», Декарт ставит *удивление* на первое место. Давая сущностную характеристику *удивления*, ученый описывает данную «страсть» следующим образом: «Если при первой встрече нас поражает какой-нибудь предмет и мы считаем его новым или весьма отличающимся от тех предметов, которые мы знали раньше, или от того, каким мы его представляем себе, то **удивляемся** ему и **поражаемся**. И так как это может случиться до того, как мы каким-либо образом узнаем, подходит ли нам этот предмет, то мне кажется, что **удивление есть первая из всех страстей**» (*здесь и далее выделено нами – К.А.*) [5, с. 507]. Декарт также отмечает, что страсти противопоставленной *удивлению* нет, ибо «если в представляющемся нам предмете нет ничего поражающего нас, он нас совершенно не затрагивает и мы рассматриваем его без всякой страсти» [там же].

Присоединяя, к *удивлению, уважение и пренебрежение*, тем не менее, Декарт отмечает, что это зависит «... от того, чему мы *удивляемся* – значительности ли предмета или его ничтожности. Таким же образом мы можем уважать себя или пренебрегать собой; отсюда возникают страсти, а затем и свойства великодушия или гордости, смирения или низости» [там же].

Неожиданность, по мнению ученого, является мотивом для возникновения *удивления*: «**Удивление** возникает в душе тогда, когда какая-нибудь *неожиданность* заставляет ее внимательно рассматривать предметы, кажущиеся ей редкими и необычайными» [там же: 511]. В отличие от других «страстей», по мнению Декарта, особенностью *удивления* является то, «... что она не сопровождается никакими изменениями в сердце и в крови» [там же].

Согласно Декарту, эмоции способны как принести пользу, так и навредить людям, а эмоция *удивления* приносит только пользу, поскольку в результате *удивления* человек познает для себя что-то новое. Справедливо отмечает Декарт, что «... гораздо чаще бывает так, что **удивляются** и **поражаются** тому, что лишь в малой степени заслуживает внимания или же совершенно его не заслуживает». Следовательно, «это может совершенно уничтожить или извратить навыки разума» [там же, 513]. Далее философ указывает, что «у кого нет никакой природной склонности к этой страсти, обыкновенно очень невежественны». А «те люди, которые, несмотря на то что у них достаточно здравого смысла, «невысокого мнения о своих способностях», – в большей степени склонны *удивляться*» [там же, с. 513-514].

«Зерно знания» – так именует *удивление* в своем труде «О достоинстве и приумножении наук» Франциск Бэкон: «Ведь всякое знание и *удивление* (которое является *зерном знания*) сами по себе доставляют удовольствие» (*выделено нами – К.А.*) [4, с. 92].

Следует подчеркнуть, что практически каждое слово, в определенных обстоятельствах, может выступать в качестве мотива, ибо человек не только *homo sapiens* (разумный), но и *homo sentiens* (чувствующий). Как указывает В.И. Шаховский, – «С помощью языка *homo sentiens* может кодифицированно выражать, скрывать, имитировать, симулировать, описывать и называть свои эмоции, т.е. по-разному их эксплуатировать» [10, с. 31]. Ученый также указывает на адаптивную функцию эмоций для каждого человека в отдельности. Следовательно, можно констатировать, что эмоции выполняют важную роль во всех этапах жизненной деятельности каждого человека.

Таким образом, Платон, Аристотель, Давид Анахт, Олимпиодор открывая «суть удивления» прозрели «вес высокого строя души в философии».

Эмоция же удивления зарождается в первую очередь на основе существующих в мозге впечатлений, и таким образом, представляется как редкое, достойное большого внимания явление, следовательно, дальнейшие исследования явно необходимы.

Список литературы:

1. Анумян, К.С. Особенности эмотивно-коммуникативных процессов адаптации мигрантов. // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». - 2020. – Вып. 4. - С. 58-62. DOI: 10.25586/RNU.V925X.20.04. P.05.
2. Анумян, К.С. Эмотивно-коммуникативные особенности в текстах о мигрантах и миграции. / К.С. Анумян, А.А. Кочарян //Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: материалы докладов и сообщений IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Москва, 23 сентября 2020 г. / под ред. Н.М. Дугалич, Ю.Б. Юрьевой. – Москва: РУДН, 2020. – 276 с.
3. Аристотель. Сочинения в четырех томах. - Т. 1. - Ред. В.Ф. Асмус. – М., «Мысль», 1976. – 550 с. URL: <http://pavroz.ru/files/aristotle1.pdf> (дата обращения: 11.03.2021).
4. Бэкон, Ф. Сочинения. В 2-х т. - Т. I. / Сост., общая ред. и вступит. статья Л.Л. Субботина. – М.: «Мысль», 1971. - 590 с.
5. Декарт, Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. Т. 1 / Сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – 654 с. URL: <http://philosophy.ru/upload/iblock/092/0928d2614cbd232b160e88f6bb884cd4.pdf> (дата обращения: 28.01.2020).
6. Ионова, С.В. Лингвистика эмоций – наука будущего. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2019. - №1 (134). - С. 124-131.
7. Платон. - Сочинения в 4 т. - Т. 2 / Под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. – 626 с. URL: <http://www.pavroz.ru/files/plato2.pdf> (дата обращения: 09.02.2020).
8. Тарасова, О.Д. Основные направления исследования эмоций в лингвистике // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика. - 2015. - № 3. - С. 38-45.
9. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. - Т. I (А-Д): пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева / под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1986. – 576 с.
10. Шаховский, В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. // Вопросы психолингвистики. - 2009. - № 9. - С. 29-43.
11. Шаховский, В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. - 2018. - Т. 22. - N 1. - С. 54-79. doi 10.22363/2312-9182-2018-22-1-54-79.
12. Alba-Juez L., Larina T. Language and Emotion: Discourse-Pragmatic Perspectives. Russian Journal of Linguistics, 2018. 22 (1), 9—37. doi 10.22363/2312-9182-2018-22-1-9-37. (PDF) Language and emotion: Discourse pragmatic perspectives. Available from: https://www.researchgate.net/publication/323271331_Language_and_emotion_Discoursepragmatic_perspectives (accessed: 11.02.2021).

13. Goddard C. Interjections and Emotion (with Special Reference to “Surprise” and “Disgust”). *Emotion Review*. 2013. Vol. 6, No. 1 (January 2014). P. 53-63. DOI: 10.1177/1754073913491843.
14. Schwarz-Friesel M. Language and Emotion: The Cognitive Linguistic Perspective. In *Emotion in Language*, ed. Ulrike Lüdtke, Amsterdam: John Benjamins. 2015. P. 157-173. DOI: 10.1075/ceb.10.08SCH.
15. Haugh M. Intercultural Pragmatics. In Young Yun Kim & Kelly L. McKay-Semmler (eds.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. New Jersey: 2017. John Wiley & Sons, Inc.
16. Mackenzie J.L., Alba-Juez L. (eds.). *Emotion in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins. 2019. 397 p.
17. Stange U. *The acquisition of interjections in early childhood*. Hamburg, Germany: Diplomica Verlag. 2009.
18. Thompson G., Alba-Juez L. (eds.). *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins. 2014. Pp. 234-238.
19. Դավիթ Անհաղթ Երկեր, Աշխարհարար թարգմ., առաջարանը և ծանոթագր. Ս.Ս. Արևշատյանի: Խմբ. Գ.Խ. Դևրիկյան. – Երևան: Սովետական գրող, 1980, 328 էջ: [‘Давид Анахт (Непобедимый), Сочинения. Сост., пер. с древнеармянского, вступ. ст. и примеч. С.С. Арешатяна. Ред. Г.Х. Деврикян. – Ереван: Изд-во «Советакан грոх», 1980. - 328 с.’].

**PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BILINGUALS:
THE CASE STUDY OF RUDN STUDENTS**

V. V. Glebov, e-mail: vg44@mail.ru
*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
RUDN University, Russia, Moscow*

Yu. L. Zakirova, e-mail: nigmatzyanova-yul@rudn.ru
*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
RUDN University, Russia, Moscow*

V. V. Shevtsov, e-mail: shevtsov-vv@rudn.ru
*Candidate of Technical Sciences, Head of Information Technology
RUDN University, Russia, Moscow,*

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БИЛИНГВОВ
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ РУДН)**

В.В. Глебов, e-mail: vg44@mail.ru
*канд. психол. наук, доцент
Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва*

Ю. Л. Закирова, e-mail: nigmatzyanova-yul@rudn.ru
*канд. филол. наук, доцент
Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва*

В.В. Шевцов, e-mail: shevtsov-vv@rudn.ru
*канд. техн. наук, начальник информационных технологий
Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва*

Abstract. *The paper presents empirical data on the peculiarities of teaching foreign languages to bilinguals. The subjects of the research are the first-year students who came from different regions of Russia: Central, Volga, North Caucasian and Siberian Federal Districts. The sample consisted of 464 students (224 boys, 240 girls, aged 17.3 to 21.4) of different nationalities: the Tatars, Chuvash, Mordvins, Abkhazians, Dagestanis, Avars, Adygs, Ingush, Chechens, Circassians. About half (n=229) of the students were bilinguals. The analysis of the obtained data showed that RUDN bilingual students showed mainly subordinate bilingualism with the dominance of the national language over Russian or vice versa.*

Keywords: *bilingualism, students, teaching foreign languages.*

Аннотация. *В работе представлены эмпирические данные особенностям обучения иностранным языкам билингвов на примере студентов I курса, которые приехали из разных регионов России: Центрального, Приволжского, Северо-Кавказского и Сибирского федеральных округов. Выборка составила 464 студентов (224 юноши, 240 девушек, возраст от 17,3 до 21,4 года) и была представлена разными национальностями: татары, чуваш, мордва, абхазы, дагестанцы, аварцы, адыги, ингуши, чеченцы, черкесы. Около половины (n=229) исследуемых студентов были билингвами. Анализ полученных данных показал, что у студентов билингвов РУДН выявлено в основном субординативное двуязычие, в котором присутствует доминирование национального языка над русским или наоборот русского языка над национальным языком.*

Ключевые слова: *билингвизм, студенты, обучение иностранным языкам.*

1. Introduction

The word "bilingualism" comes from two Latin words: bi – "double", and the word lingua – "language". Hence, bilingualism is the ability of an individual to speak two languages [8].

Bilingualism is a very relevant problem in the world and it is connected with a complex of issues in the higher education system, such as: assimilation of knowledge of new educational standards [9], monitoring the quality of higher education in the preparation of students [16].

In the Russian Federation, bilingualism is one of the common phenomena characteristic of a multinational country. The study and mastery of a non-native language by an individual in our country takes place in the conditions of national and Russian bilingualism, which has historical and cultural roots connected by centuries-old ties. In this regard, it is important for a teacher who teaches foreign languages to know the psychological and cognitive characteristics of such students for the successful teaching of foreign languages [7,17].

There are different types of proficiency in multiple languages. Analysis of the literature data revealed various types of bilingualism among people. Thus, according to Yarmolenko (1962), it is noted that individuals who studied and mastered a second language in childhood in different language environments and adopted a culture formed coordinate bilingualism, in which both languages acted as equally functional systems of interpersonal communication. According to another researcher [13], there is also mixed bilingualism, which is formed in an environment where the second language is studied by an individual at the early stages of human ontogenesis, for example, during school education outside the linguistic social environment [1,4,5].

The analysis of the methodological material showed the peculiarities of bilingualism in people. The following criteria are considered as important bases in the typology of bilingualism [10, 11].

1. Assessment of the ratio (levels) of proficiency of two speech mechanisms in the communication of a bilingual individual.
2. Identification of the time when the formation of bilingualism occurs during the formation of a person in the process of ontogenesis. It can be early or late.
3. Determination of the method of acquiring the language practice of another language, which can be of artificial or natural by nature of cognition;
4. Identification of the degree of prevalence of languages in the region of residence of the individual. A language can be used by a large or small number of people in a given territory, which is associated with historical and cultural ties with other peoples.

Thus, the above indicators of bilingualism criteria for bilingual students became the starting point of our empirical study of the sample of RUDN students.

2. Materials and methods

The study sample was presented by first-year students of RUDN University who came from different regions of Russia: Central, Volga, North Caucasian and Siberian Federal Districts. The sample consisted of 464 students (224 boys, 240 girls, aged 17.3 to 21.4). The study sample was represented by different nationalities: the Tatars, Chuvash, Mordvins, Abkhazians, Dagestanis, Avars, Adygs, Ingush, Chechens, Circassians. About half (n=229) of the studied students were bilinguals.

To identify the psycholinguistic characteristics of bilingualism of the studied sample of students, we developed the questionnaire including the following questions: what was the native language of the students' parents? What is the degree of proficiency of parents in other languages? What is the language of communication in the family between parents and the child? At what age did the interviewee start speaking? What is the degree of success of the respondent in knowing his/her native language and the second language (Russian or other)? Did you watch television programs, cartoons in other languages, etc. together during your childhood?

3. Results

Within the framework of multinational and Russian bilingualism in the Russian Federation, it is rather difficult to deal with the issues of teaching students another (the second, third, etc.) language without taking into account objective data on the real ratio of the levels of proficiency in the first and second languages. Much here depends on the leading language of the bilingual student [12].

The results of the conducted survey of RUDN bilingual students are presented in Table 1.

Table 1. Results of the survey of bilingual students studying at RUDN (n=229)

| № | Indicators | % |
|----------|---|----------|
| 1 | National language native | 59,6 |
| 2 | Russian as a native language | 30,3 |
| 3 | National and Russian languages-native | 10,1 |
| 4 | Ability to read and write in your native language | 73,4 |
| 5 | Ability to read and write in Russian | 100 |
| 6 | Russian language proficiency since childhood | 36,7 |
| 7 | Russian language proficiency since school | 63,3 |

The analysis of the results of the survey and interviewing data revealed the following. 59,6 % of RUDN students of different nationalities consider their national language as their native language. At the same time, 30,3 % of nonresident students say that their native language is Russian, because they do not speak their national language a lot. At the same time, 10,1 % of the students who came from different regions of the Russian Federation considered their native and Russian languages to be their native languages. It should be noted that many nonresident students who do not speak their national language still consider their native language to be their native language. This is due to the fact that the language of many peoples in the Russian Federation is the basis for national identification [14].

The analysis of the questionnaire data on the studied sample showed that 73,4 % of students from different regions of Russia can read and write in their native language, but most of them believe that it is easier for them to read in Russian (Table 2).

Table 2. Assessment of RUDN bilingual students' language proficiency (n=229)

| № | Indicators | % |
|----------|---|----------|
| 1 | Ability to read and write in your native language | 73,4 |
| 2 | Ability to read and write in Russian | 100 |
| 3 | Russian language proficiency since childhood | 36,7 |
| 4 | Russian language proficiency since school | 63,3 |

The Russian language is the most popular language in the world. This fact can be explained by the lack of contemporary interesting works of their native literature; 36,7 % of respondents noted that they've been speaking Russian since childhood, and 63,3 % have known Russian since school. Most of the surveyed students from other cities know Russian well.

At the same time, it is worth mentioning that the national identity of the studied sample of nonresident students is a more stable element than the national language. After all, in order to recognize a particular language as their native language, a bilingual speaker does not need much to determine the activity of language proficiency, but rather to realize a number of important aspects that are primarily related to ethnicity, common cultural and spiritual values, as well as the unity of the psychological, spiritual, cultural and religious structure with the corresponding ethnic group.

Besides, another important aspect of the study concerning the use of language by

nonresident bilingual students was revealed: which language the studied respondents use in most cases in their daily lives. The survey and interviewing showed that 79,8 % of bilingual students speak their native language within their national diaspora, but only 20,2 % use both languages in communication. Thus, the native language is the main in the household sphere.

Moreover, the analysis of the questionnaire data showed that the growing number of bilinguals in the city is due to the migration of residents from rural areas to the city. At the same time, it was found out that with the move to the city, the younger generation uses the national language only to communicate at the level of family and relatives. As the survey showed, they prefer to communicate with their friends and classmates in Russian. This can be partly explained by the presence of different national languages: it is more convenient for representatives of different nationalities to communicate in Russian.

In addition, the study showed that the number of people who consider Russian as their native language is growing.

Thus, the conducted research allows us to conclude that students studying at RUDN have developed predominantly subordinate bilingualism. Considering this, they can be subdivided into two groups. As far as the first group is concerned, their native language is predominant in their communication while background Russian is practiced mainly in class. As for the second group, on the contrary, the Russian language prevails in everyday life, and the national language is used in communication within the diaspora.

However, it is important to remember that subordinate bilingualism is a type of individual bilingualism with the speaker acquiring a knowledge of a second language via the native language, despite the differences between these languages. Such a mechanism of functioning according to the research by neurophysiologists corresponds to the work of the zones of the left hemisphere (logic) [6].

The noted coordinate bilingualism among the studied students revealed the functioning of the structures of the right hemisphere, when integral language concepts are formed (the content side of the word sign, behind which the concept stands), correlated with the cognitive concepts of the individual. There is also a mixed type of bilingualism. It is associated with the work of the brain asymmetry, and in particular, with the zone of the left hemisphere, in the time period when a single semantic base for both languages is formed [2]. It should be noted that the leading role of the left hemisphere of the brain in the regulation of language acquisition is a traditional and generally recognized fact of neuropsychology according to B. S. Kotik (1988), the initial features of interhemispheric interaction in the native language are a prerequisite for mastering a second language, i.e. they are the psychophysiological basis of foreign language abilities [3].

Summarizing the above, we can note that there are two categories among RUDN bilingual students. As far as the first group is concerned, their native language is predominant in their communication while background Russian is practiced mainly in class. As for the second group, on the contrary, the Russian language prevails in everyday life, and the national language is used in communication within the diaspora.

4. Conclusions

Thus, for effective teaching foreign languages to bilingual students from different regions of Russia, it is necessary to take into account the following psychological factors.

Knowledge of several languages by the studied sample of students from different regions of Russia does not mean the existence of different types of thinking. It enriches the individual's thinking apparatus, creating a qualitatively new, but unified, thinking field that unites several languages by integrating semantic fields in the brain;

The studied bilingual students, who came from different regions of Russia, have their own understanding of life, which is created on the basis of their life, social experience. However, the newly acquired language of bilingual students contributes to the overall life potential through a new conceptual framework and a life picture of the world.

Russian bilingual students at RUDN University can be characterized by subordinate bilingualism with the national language dominating Russian, or vice versa. When teaching foreign languages to nonresident bilingual students, it is important to consider what type of language dominance exists in a given individual.

References:

1. Zhinkin, N. I. Rech kak provodnik informatsii. M.: Nauka, 1982. 152 p.
2. Kognitivnaya psikhologiya / Solso R.-6th ed. - St. Petersburg: Piter, 2006. - 589 p.
3. Kotik, B.S. Interhemispheric interaction in speech processes in bilingualism : dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/A, 1988. - 313 p.
4. Kruzhilina, T.V. Text as a psycholinguistic phenomenon // Vestnik TvSU, - 2012. - N 10, V. 2. - P. 192-199.
5. Legostaeva, O.V. Development of language competence of 1st-year students of non-philological specialties in the study of the adjective name in the Russian language with the involvement of the English language material on the basis of the functional-semantic approach: monograph / O.V. Legostaeva. - Orel, Printing firm "Kartush", 2013. - P. 52-57.
6. Leontiev, A.N. Problems of the development of the psyche. 4th ed. Moscow: MSU Publishing House, 1981. - 584 p.
7. Matveeva, D.G. Psycholinguistic bases of teaching foreign languages in the conditions of bilingualism. // Scientific notes of the Trans-Baikal State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky - N 6 (47). 2012. P. 107-112
8. Minyar-Beloruhev, R.K. The mechanism of bilingualism and the problem of the native language in teaching a foreign language // Foreign languages at school. - 1991. - N 5. - P. 14-16.
9. Mikhailichenko, K.Yu., Glebov V. V. Increased competition in the international market of educational services // In the collection: Education: youth, competitiveness. Collection of reports of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of the Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor G. F. Shafranov-Kutsev. - 2018. - P. 162-164.
10. Sakharny, L.V. Introduction to psycholinguistics. L. : LSU, 1989. - 184 p.
11. Usmanova L.A., Nurullina G.M. Semantics of the names of natural realities in the ethno-cultural projection of the language. Philology and Culture. - 2018. - N 1(51). - P. 139-144.
12. Chipchikova, Z.A. Problems of teaching the Russian language to students of the Balkars in the conditions of bilingualism // Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya. - 2017. - V. 2. - N 6. - P. 13.
13. Shcheglova, I.V. Tatar-Russian bilingualism: communicative behavior of its carriers: monograph. Rostov-on-Don: YUNTS RAS, 2016. - 80 p.
14. Russian Russian language Abroad 14. Shcheglova I. V., Esenbaeva N. I. Features of the national-Russian bilingualism of the Astrakhan Tatars. - 2015. - N 5 (252). P. 73-78.
15. Yarmolenko, A.V. The ability to multilingualism. - L.: Un-t. im. A. A. Zhdanov, 1962. - 120 p.
16. Glebov, V.V. Monitoring of the quality of higher education in the university competitiveness // In the collection: Education: youth, competitiveness. Collection of reports of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of the Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor G. F. Shafranov-Kutsev. - 2018. - P. 134-140.
17. Glebov, V.V. Psychophysiological assessment of anxiety level and adaptation of Chinese students in Russia // In the collection: Russia-China: history and culture Collection of articles and reports of participants of the XII International Scientific and Practical Conference. - 2019. - P. 127-132.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ФЕНОМЕНОВ *ВОЙНА И МИР*

Е.А. Голубенко, e-mail: selenagol@rambler.ru

научный сотрудник

21 научно-исследовательский испытательный институт

военной автомобильной техники

Министерства обороны Российской Федерации

Россия, Московская область, г. Бронницы

THE PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT AS A WAY OF THE REPRESENTATION OF THE SOCIAL PHENOMENA *WAR AND PEACE*

Е.А. Golubenko, e-mail: selenagol@rambler.ru

Researcher

The 21st Research Testing Institute of the Military Automobile Vehicles

of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Russia, Moscow region, Bronnitsy

Аннотация. В статье рассматривается анализ результатов психолингвистического эксперимента, проведенного с целью получения углубленных знаний о современной языковой картине мира, занимающей особое место в интерпретации социальных феноменов война и мир в языковом сознании современных носителей русского, английского и японского языков. Цель эксперимента заключается в раскрытии актуальных значений слов война и мир на основе технологии выборки методом «снежный ком» при наличии информации о возрасте, поле и профессии респондентов.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент, языковая картина мира, языковое сознание, война, мир.

Abstract. The article discusses psycholinguistic experiment providing in-depth knowledge about the modern linguistic worldview and occupying a special place in the interpretation of the social phenomena war and peace in the linguistic consciousness of the modern native Russian, English and Japanese speakers. The purpose of the experiment is revealing of the topical semantic characteristics of the words war and peace based on the technology of “snowball” sampling method and with the information about age, sex and profession of the respondents.

Keywords: psycholinguistic experiment, linguistic worldview, linguistic consciousness, war, peace.

Введение

В результате взаимодействия с окружающим миром человек обретает в своем опыте определенное видение мира, известное в философии и лингвистике как картина мира. Словесные образы и лингвистические модели, формирующие особый взгляд на мир, воспроизводят универсальную и более детальную картину объективной реальности, т.е. языковую картину мира как результат интерпретации реальности. Оригинальность картины мира, характерной для представителя той или иной культуры, трудно воспринимать без обращения к человеческому разуму, объективированному посредством языка. Культурная идентичность определяется традициями, историей, мифами, символами, составляющими основу этнических особенностей языка.

Языковая картина мира состоит из понятий, характерных для языка, особенностей языкового и культурного сознания. При изучении языкового сознания с помощью лингвокультурного подхода можно понять национальный менталитет (образ мировосприятия), а с помощью языка – культуру народа. Взаимодействуя с сознанием, язык

отражает культуру, воплощенную в поведении и речевой деятельности социума в целом и в семантике различных текстов, в частности. Вся языковая реальность делится на фрагменты, позволяющие отдельно изучать различные сферы языкового сознания, в ходе исследования которых мы проводим не только лингвистический анализ, но и сопоставительный, сравнивая разные культуры.

Проблема войны и мира как социальный феномен изучалась с древности. Исследование природы *войны* и *мира* можно найти в работах таких выдающихся философов, как Фукидид, Зенон из Китиона, Платон и Цицерон [5, с. 9]. Изучение данных феноменов в рамках психолингвистического эксперимента помогает лучше понять особенности их функционирования в сознании носителей русского, английского и японского языков. Результаты психолингвистического эксперимента свидетельствуют о том, что толкование *войны* и *мира* напрямую зависит от типа культуры, а также от национальной и языковой идентичности человека.

Цель

Цель данного исследования – определение признаков, наиболее характерных для понятий *война* и *мир*, определение особенностей языковой картины мира носителей русского, английского и японского языков, в том числе представление о данных феноменах как о некоей психологической действительности и поиск не фиксируемых иными методами их семантических параметров.

Материалы и методы

Материалом для данной статьи послужили ассоциативные реакции – языковые данные, представляющие собой оценочно-эмоциональные признаки слов *война* и *мир*. В нашем исследовании мы использовали данные четырех методов психолингвистического эксперимента:

- 1) свободный ассоциативный эксперимент;
- 2) направленный ассоциативный эксперимент;
- 3) метод субъективной дефиниции;
- 4) метод описания чувственного образа, вызываемого словом.

Целевая аудитория

В ходе психолингвистического эксперимента в общей сложности были опрошены 458 человек: из числа студентов Российского университета дружбы народов (Российская Федерация), Миссурийского университета (Соединенные Штаты Америки), Университета Суррея (Великобритания), Университета Софии и Токийского университета (Япония), а также из числа военнослужащих танковых войск Вооруженных Сил Российской Федерации, Корпуса морской пехоты США и морских сил самообороны Японии.

Такой выбор респондентов не случаен. Цель эксперимента – выявить сходства и различия в мировоззрениях людей, имеющих опыт в военном деле и боевых действиях, и лиц, не имеющих непосредственного к этому отношения; определить современное понимание таких социальных феноменов как *война* и *мир*.

Для получения объективной и полной картины об основных признаках изучаемых социальных феноменов привлекались респонденты разного возраста – от 17 до 84 лет. Респондентам была предложена анкета с 9 вопросами. Открытые вопросы сформулированы с учетом поставленной цели для получения наиболее точной и достоверной информации. Анкета составлена так, чтобы можно было определить общие культурные признаки, а также особенности, характеризующие языковую картину мира русского, английского и японского языков. Чтобы избежать «вторичных» (или «не первых») реакций респондентов,

учитывалось время для ответов. С учетом общего количества вопросов в среднем было отведено около 10 минут.

Результаты эксперимента и их обсуждение

Одним из вечных вопросов в философии, психологии и лингвистике остается понимание социальных феноменов *война* и *мир* и их место в сознании человека. Еще больше трудностей возникло с появлением психолингвистического подхода вследствие смещения толкования значений в сторону логики и рационализма, в силу чего возникла необходимость в определении и объяснении существующих феноменов, поиске оснований, используемых для их восприятия и толкования. Нет сомнений в том, что при вербализации мысли язык влияет на выбор языковых средств. Такой выбор мотивируется особенностями структуры языка и культурно-историческим окружением, в котором человек создает свое мировоззрение, состоящее из следующих компонентов:

- 1) мировоззренческого (ценностного) компонента (создания языковой картины мира и системы духовных ценностей, формирующих национальный характер);
- 2) культурной составляющей (формирования навыков адекватного использования слов и влияния на собеседника в процессе общения);
- 3) индивидуальной составляющей (наличия личного и глубокого в значении) [6, с. 241].

В сознании каждого отдельного человека отражаются различные типы языковой картины мира: от самых примитивных до очень сложных. Образ мира, создаваемый в разных сферах деятельности человека, представляет собой результат как объективного, так и субъективного отражения реальности через определенную призму индивидуального мировоззрения.

Когда идет речь об анализе семантики значений слов, исследователи прибегают к помощи психолингвистического (в частности, ассоциативного) подхода. Это понятие, сформированное в процессе поиска конкретной внутренней структуры, модели связей и отношений, проявляющихся в сознании человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многогранного опыта и может быть выяснено с помощью анализа ассоциативного значения слов [3, с. 36].

А.А. Леонтьев отмечал, что факты, выявленные таким методом, «легко интерпретируются содержательно как семантические компоненты слов, а это может служить одним из доказательств принципиального единства психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слов» [2, с. 268].

Любое понятие, будучи центром ассоциативных связей, приводит в действие всю комплексную систему этих связей. Ассоциативные поля характеризуют важный аспект психологической структуры этого понятия. Наиболее эффективным методом изучения существующих значений слов в качестве «реалий человеческого сознания» служит психолингвистический эксперимент.

Результаты нашего эксперимента были подвергнуты статистическому анализу, на основании которого были сделаны выводы об основных признаках исследуемых социальных феноменов, вербализованных словами *война* и *мир*. По количеству слов-реакций (т.е. в зависимости от яркости значений каждого слова) нами сначала были выделены основные значения данных слов. Затем суммированы (в процентном соотношении от общего числа полученных слов-реакций) и классифицированы по группам – студенты и военнослужащие России, США, Великобритании и Японии соответственно, что позволяет определить характерные признаки понятий *война* и *мир* в рамках трёх лингвокультур. При сравнении полученных реакций был сделан ряд выводов.

Сопоставив с точки зрения психолингвистики выявленные ассоциативные поля слов *война* и *мир*, нам удалось создать модель их реального психологического содержания, т.е.

модель устойчивого содержания ядра ассоциативных полей; соотношения понятийных признаков, входящих в структуру ассоциативных полей, и их национальной специфики.

Данные психолингвистического эксперимента представляют собой результат изучения и описания характерных признаков и скрытых значений исследуемых слов. Они могут появляться в процессе мышления человека и определять средство их вербализации. Чем больше в сознании человека существует таких признаков, тем ярче объективировано с помощью языка определенное понятие и тем более особое место оно занимает в иерархии человеческих ценностей. Например, во время психолингвистического эксперимента было обнаружено, что респонденты определили в общей сложности более 50 значений слов *война* и *мир* на английском языке, более 20 – на русском языке и более 10 – на японском языке. Словари и тезаурусы фиксируют соответственно лишь до 10-20 значений данных слов. Во-первых, это означает, что в настоящее время социальные феномены *война* и *мир* играют важную роль в системе ценностей каждого из трёх языковых сообществ. Во-вторых, понимание и осознание исследуемых феноменов респондентами постоянно расширяется за счет жизненного опыта, знаний о мире и письменных источников информации, фиксирующих эти знания. Кроме того, в результате психолингвистического эксперимента было выявлено, что носители русского, английского и японского языков обладают схожим пониманием социальных феноменов *война* и *мир*. При этом как в сознании молодежной среды (студенты), так и среди уже состоявшихся и зрелых людей, имеющих непосредственное отношение к войне (военнослужащие), эти феномены четко и ясно разделены как абсолютные противоположности. Обе группы респондентов разграничивают данные понятия как на нечто крайне негативное (*война*) и позитивное (*мир*).

Любое понятие представляет собой сложное структурированное языковое образование и состоит из понятийного, образного и ценностного компонентов. Результаты психолингвистического эксперимента свидетельствуют о том, что большинством респондентов среди студентов и военнослужащих понятийный компонент слова *война* был представлен следующими ассоциациями:

- 1) *вооруженный конфликт, нападение, конфликт, битва, бой, перестрелка, ссора;*
- 2) *armed conflict, disruption, devastation, terrorist attacks, guerrilla warfare, disagreement;*
- 3) *争い事* ('конфликт'), *武力戦* ('вооруженный конфликт'), *爆撃* ('бомбардировка'), *射撃* ('стрельба'), *合戦* ('битва').

В дополнение к сказанному, понятийный компонент включает в себе ассоциации, иллюстрирующие признаки средств ведения боевых действий и вооруженного конфликта:

- 1) *танки, артиллерия, ППШ, МР-40, АК-47, ракеты, ядерное оружие, винтовки, авиация, бомбы, меч, пистолет, автоматы;*
- 2) *nuclear weapon, chemical weapon, tanks, aircrafts, guns, automatic weapon, helmet, iron and steel, sword, armor, canons;*
- 3) *核兵器* ('ядерное оружие'), *戦車* ('танк'), *飛行機* ('самолет'), *エーケー47* ('автомат Калашникова').

В свою очередь понятийный компонент слова *мир* можно передать следующим образом:

- 1) *лад, дружба, жизнь, единое целое, равновесие, вся Вселенная, планета Земля, устойчивый уклад, общее пространство;*
- 2) *agreement, congress, utopia, collaboration, arbitration, alliance, life;*
- 3) *友情* ('дружба'), *地球* ('Земля'), *人生* ('жизнь'), *同感* ('соглашение'), *人類* ('человечество'), *世界の国々* ('международное сообщество').

Кроме смысловой характеристики, психолингвистический эксперимент помог определить оценку, заключающуюся в субъективно-оценочном отношении респондентов к данному слову, т.е. ценностный компонент. Особенностью слова *война* стало наличие

большого количества реакций с негативной коннотацией. Это доказывает неприятие войны и отрицательное отношение к ней как к социальному феномену:

- 1) *кровь, страх, слезы, боль, ужас, трагедия, смерть, голод, паника, холод, печаль;*
- 2) *grief, fear, tension, death, blood, misery, suffering, terror, pain, evil, darkness;*
- 3) *恐怖 ('страх'), 恐怖症 ('боязнь'), 死 ('смерть'), 残忍性 ('жестокость'), 子 ('кровь'), 悲哀 ('печаль').*

При этом несколько реакций носят положительную коннотацию, некоторые из них – с оттенком романтизма:

- 1) *флаг, боевые награды, величие, родина, двигатель прогресса, сплочение, братство, отпор, победа, героизм, знамена, медаль, награда;*
- 2) *benefits, flags, heroism, power, victory, strength, alliances, superiority, medals.*

Положительные реакции японских респондентов отсутствуют, что можно расценивать как отрицательную позицию японского народа по отношению к войне. В языковом сознании японцев война ассоциируется, прежде всего, с человеческим долгом и особыми взглядами на жизнь, отличными от западного мышления. После трагедии в Хиросиме и Нагасаки мир и единство стали основной целью японского народа: «Мы ввязались в войну, потому что ее нам навязали. На нас напали...» [1, с. 14]. Современный образ жизни японцев основан на стремлении избежать самых страшных угроз – непредвиденность и войну.

Ценностный компонент слова *мир* вызывает только положительные эмоции и чувства и включает в себя значения со знаком «плюс», т.к. семантика слова мир не предполагает отрицательную коннотацию:

- 1) *покой, тишина, гармония, справедливость, спокойствие, взаимопонимание, согласие;*
- 2) *calm, satisfaction, understanding, love, grace, prosperity, harmony, compromise, security, euphoria;*
- 3) *安心 ('спокойствие'), 幸世 ('счастье'), 多幸症 ('эйфория'), 愛 ('любовь').*

Третий элемент, отражающий реальные ситуации и состояния исследуемых понятий, составляет образный компонент, анализ которого связан с поиском образа в определенной языковой картине мира, что обусловлено выражением субъективного отношения носителя языка к конкретному явлению или предмету. В данном случае к образному компоненту слова *война* относятся реакции:

- 1) *крик, всё гудит и взрывается, кровавое поле боя, перепачканные землей солдаты, черное от дыма небо, свист пуль над головой, минометный обстрел, дым, шум;*
- 2) *something that hurts you deeply, shooting, injured people, fire, noises, smoke, bloody battlefield;*
- 3) *煙 ('дым'), 赤 ('красный'), 黒い ('черный').*

За счет образного компонента национальная специфика слова *мир* проявляется следующим образом:

- 1) *смех, улыбка, голубое ясное небо, золотые купола собора, озерная гладь, солнечный день, солнце, летний день, травка зеленая, зеленая деревня, пожать руку, крепкие объятия;*
- 2) *without any physical harm, singing, sunny fields, meadow with beautiful children, green pastures, smiling people, warmth;*
- 3) *青い ('синий'), 白い ('белый'), 緑 ('зеленый').*

Обращает на себя внимание специфика ответов японских респондентов – в отличие от русско- и англоязычных респондентов японцы использовали лишь слова цветообозначения. Это неслучайно, поскольку одной из неотъемлемых частей японской языковой картины мира считается цветовая символика. Война у носителей японского языка ассоциируется с красным цветом, визуализируемым кровью, и с черным – вызывающим ассоциации с дымом, в то время как цветом спокойствия, противопоставляемым красному, воспринимается синий цвет,

символизирующий небо и тишину. Белый цвет в Японии – символ чистоты, а зеленый – цвет жизни и природы [7, с. 32].

Анализ результатов психолингвистического эксперимента приводит исследователя к выводу о том, что реакции военнослужащих отличаются от ответов, данных студентами, поскольку чувства, испытываемые военнослужащими, никогда не испытать гражданскому человеку. Философия военных сильно отличается от жизненной позиции гражданского населения. Все «гражданские» респонденты воспринимают социальный феномен *война* как временную ситуацию и после окончания боевых операций стремятся не вспоминать эти события. В «гражданском» языковом сознании на первое место выступают ужасы войны, в то время как в «военном» сознании большое внимание уделяется деталям и средствам ведения боя. Относительно одинаково, независимо от социально-профессионального положения и владения тем или иным языком, воспринимается социальный феномен *мир*. Ассоциативные реакции, свидетельствующие о природе *мира*, содержат большую долю утопизма. Все респонденты представляют *мир*, с одной стороны, конкретными, понятными для всех образами и чувствами, но с другой стороны, как нечто далекое и неосуществимое, поэтому феномен *мир* искажается и кажется утопичным.

Анализируя результаты эксперимента, необходимо также отметить следующий смысловой момент – немногословность и исчерпывающие ответы японских респондентов по сравнению с англоязычными и русскими информантами. Существует стереотип о довольно замкнутом поведении японцев и невозможности угадать их мысли [4, с. 17]. В большинстве случаев они ведут себя вежливо и стараются следовать своим обычаям. Единичные ответы свидетельствуют о том, что японцы всё же имеют своё мнение, они просто не торопятся его высказывать. С их точки зрения, многословие можно расценивать как давление и побуждение к раздражению. С другой стороны, американцы и европейцы старались придерживаться «прямой» линии, отвечая на вопросы в анкете четко и прямо, честно выражая свое мнение и формулируя свои умозаключения более открыто.

Выводы

Использование методов психолингвистического эксперимента становится важным элементом лингвистического анализа. Это обусловлено интересом со стороны современных исследователей психолингвистики, общего языкознания, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии к изучению взаимосвязи лексики, мышления и языка.

Психолингвистический эксперимент как способ репрезентации социальных феноменов *война* и *мир* предоставил возможность провести анализ обширного языкового материала для поиска ответа на вопрос, какую информацию, стоящую за данными словами, можно найти в сознании носителей русского, английского и японского языков. В ментальных образах большинства участников эксперимента феномен *мир*, прежде всего, связан со спокойствием и дружбой. Мысли о *войне*, напротив, заставляют людей думать о смерти, представлять кровавые битвы и вооруженные конфликты, испытывать страх и ужас. В XXI веке эти явления постепенно становятся тождественными понятиями, превращаясь в неразделимые части одного целого.

Список литературы:

1. Бенедикт, Р. Хризантема и меч. Модели японской культуры. - М. : Наука, 2016. - 360 с.
2. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М. : КомКнига, 2005. - 312 с.
3. Лурия, А.Р. Язык и сознание. - М. : Изд-во МГУ, 1979. - 319 с.
4. Моримото, Т. Притворство и искренность в японском языке. - М. : АСТ, Астрель, 2006. - 320 с.

5. Новиков, Г.Н. Теории международных отношений. - Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1996. - 298 с.
6. Туманова, А.Б. О категории «языковой личности» в лингвистической науке // Культура народов Причерноморья. - 2007. - Т. 2. - № 110. - С. 240–242.
7. Nagasaki, S. Iro no Nihonshi. The Japanese history of colour. Tokyo : Tankonosha Publishing Co., 1977. - P. 238.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОЗГА И ЯЗЫКА. ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА НА МЫШЛЕНИЕ

Л.П. Мурашова, e-mail: l-p-murashova@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар

Т.А. Черная, tanya4ernaya@gmail.com

студент

Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар

INTERCONNECTION OF BRAIN AND LANGUAGE. THE INFLUENCE OF LANGUAGE ON THINKING

L.P. Murashova, e-mail: l-p-murashova@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

T.A. Chernaya, tanya4ernaya@gmail.com

Student

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В данной статье рассматривается взаимосвязь мозга и языка, влияние языка на мышление, а также приводятся данные различных экспериментов, доказывающих наличие взаимосвязи и их сопоставительный анализ.

Ключевые слова: язык и мышление, носитель языка, функции мозга, восприятие действительности.

Summary. This article examines the correlation between brain and language, the influence of language on thinking. It also provides data from various experiments proving that this correlation exists as well as their comparative analysis.

Keywords: language and thinking, native speaker, brain functions, perception of reality.

Использование языка – уникальная способность человека. Мозг отвечает за нашу способность осваивать язык. Исследование работы мозга помогает нам понять, как создается и интерпретируется язык. Благодаря ему мы можем обмениваться информацией друг с другом, доносить свои мысли и суждения, высказывать мнение, делиться знаниями и открытиями на огромных расстояниях.

Сегодня в мире насчитывается 7174 языков [6]. Такое огромное количество языков имеет множество отличий в виде букв, набора звуков, структуры, лексического состава, фонетики и т.д. Исходя из этого, люди давно задаются вопросом влияния используемого языка на мышление определенной языковой группы. Этим вопросом задаются и современные ученые [1, 3, 4].

Многие известные личности высказывались на этот счет, но их мнения разделялись: одни считали, что язык определяет реальность (Карл Великий, римский император), другие утверждали обратное (В. Шекспир). Для того чтобы решить эту проблему по всему миру проводятся исследования в данной области, благодаря которым появились научные данные, позволяющие ответить на поставленные человечеством вопросы.

Интерес к взаимосвязи между языком и мозгом возрос в XIX веке. Исследователи наблюдали за людьми с языковыми расстройствами, а затем смотрели на их мозг после смерти. Если повреждение одной части мозга в результате инсульта, слабоумия или травмы

головы коррелировало с различием в способности испытуемого понимать или произносить речь, ученые могли предсказать, что здесь существует связь.

Подобные травмы, влияющие на наши языковые способности, известны как афазия. Два известных вида афазии, обнаруженные в то время, называются афазией Брока и афазией Вернике. Поэтому области мозга, связанные с каждым видом афазии, стали известны как зона Брока и зона Вернике.

Область Брока расположена вокруг левого виска, и она была названа в честь Поля Брока, французского врача XIX века, который заметил, что люди, получившие травму в этой части мозга, действуют аналогичным образом. Хотя они все еще могли понимать язык, они могли произносить только несколько слов, по одному.

Состояние области Брока повлияло на их способность говорить или писать связно, грамматически верно. Другими словами, оно влияло на их способность использовать морфосинтаксис. Примерно в то же время, когда Брока сделал свое открытие, немецкий врач Карл Вернике обнаружил, что, если повреждается другая часть мозга (часть верхней височной доли), эффект оказывается совершенно другим. Люди, получившие травму в этом месте, расположенном чуть выше левого уха, как правило, говорили бегло и грамматически верно, но их речь была бессмысленна. Область Вернике связана со значением различных единиц языка и сохранением его иллокутивной функции (подробнее см. [2]).

Исследования XIX века были ограниченными, а мозг удивительно сложен и гибок. Более поздние исследования показали, что некоторые люди могут серьезно повредить область Брока и совершенно не заболеть афазией. Другие люди могут заново научиться говорить с помощью обширной практики, основанной на их способности петь, которая контролируется другой частью мозга.

Эти новые исследования помогают нам понять нейропластичность: способность мозга гибко строить и соединять части в ответ на травму или в процессе обучения. И хотя языковые области обычно расположены в левом полушарии мозга, у некоторых людей языковые области находятся преимущественно в правом полушарии или распространяются по обеим сторонам, особенно у левшей или людей с одинаково развитыми левой и правой сторонами.

Был проведен эксперимент, который доказал связь между языком и другими сенсорными переживаниями. Людям показывали рисунок с большой темной фигурой и с маленькой яркой и задавали вопрос «Какую из фигур мы назовем Бубой, а какую Кики?». 9 из 10 человек ответили, что большая темная фигура – Буба, а маленькая фигура – это Кики. Эксперименты неоднократно показывали, что мы думаем о глухих смычных согласных, таких как «к», и высоких гласных, таких как «и», как о маленьких, резких, хрустящих, ярких и острых, по сравнению со звонкими звуками, такими как «б», и округленными гласными, такими как «у», ассоциируемыми с понятиями большой, бугристый, темный и тяжелый, на разных языках. Различные языки также могут по-разному маркировать формы в зависимости от того, как работают их звуковые системы. Тон может влиять на то, как, например, носители китайского языка обозначают эти формы. Человеческий мозг не полностью отделяет наши лингвистические знания от других знаний о мире, и такие эксперименты, как «тест кики / буба», показывают это [5].

Психолингвисты могут использовать предварительный эксперимент, чтобы проверить, насколько тесно слова связаны в мозгу. Они «заряжают» участника одним словом и измеряют скорость его реакции на другие слова. Предположим, что объекту вводится слово «собака», а затем он быстрее реагирует на слово «кошка», чем на другие слова. Основываясь на этом, мы можем заключить, что «кошка» и «собака» более тесно связаны в мозгу.

Психолингвисты даже исследовали такие загадки, как, например, помогает ли ненормативная лексика справляться с болью. В этом исследовании психолингвисты сравнили, как долго люди могут держать руку в ведре с ледяной водой, когда им позволяли

ругаться, и сколько, когда – нет. Когда людям позволяли ругаться, они могли дольше держать руку в ледяной воде.

Теперь рассмотрим несколько примеров, доказывающих влияние языка на мышление. В Пормперао проживают австралийские аборигены, в языке которых нет слов «левый» и «правый». Вместо них они используют стороны света даже в обычных разговорах, а в роли приветствия, например, у них может выступать вопрос о том, куда вы направляетесь. Люди с такими особенностями языка гораздо лучше ориентируются на местности и в пространстве.

Подобные особенности могут влиять и на восприятие действительности носителями разных языков. С целью доказательства вышесказанного Валерия Бородитски проводила интересный эксперимент с фотографиями: у нее были фотографии ее бабушки от младенчества до старости. Задача была следующая: расположить фотографии в хронологическом порядке. Носители различных языков располагали фотографии в соответствии со стандартным направлением письма в их языке, например, англоязычные участники эксперимента расположили их слева направо, а носители арабского языка – наоборот. У аборигенов куук-тайорре (Австралия) время зависит от сторон света, в связи с этим при смене их ориентира размещение фотографий тоже менялось, ведь время у них идет от востока к западу.

У разных языковых групп, помимо восприятия времени, различается также и восприятие цветового спектра. В некоторых языках один цвет имеет множество наименований его оттенков, а в других – используется основное название цвета с добавлением слов «светлый» и «тёмный». Также различаются и границы цветов. В английском языке «синий» обозначает все оттенки синего. А вот в русском языке нет единого слова. Русские различают светло-синий, то есть голубой цвет, и тёмно-синий, то есть собственно синий. Исследование мозга людей, когда те смотрят на разные оттенки цветов, показывает, что испытуемые, говорящие на языках, различающих оттенки синего, реагируют на смену цветов и видят между ними разницу. Но для англоговорящих ничего особо не меняется.

Также во многих языках различаются родовые группы. Мост в немецком языке женского рода, а в испанском – мужского. Вероятнее всего, немцы для описания моста используют прилагательные, ассоциирующиеся с женским образом, а испанцы – «мужские» слова.

Языки также по-разному описывают события. Представим, что мужчина случайно задел полку с вазой, ваза упала и разбилась. В английском языке скажут: «Этот мужчина разбил вазу». Испанцы же скажут: «Ваза разбилась», ведь это произошло ненамеренно. Благодаря построению предложения люди будут по-разному относиться к ситуации. Носитель английского языка сделает акцент на том, кто разбил вазу, а испанцы не вспомнят, кто это сделал, ведь это произошло случайно.

Таким образом, можно заметить, что язык и мышление сильно взаимосвязаны, ведь на приведенных выше примерах видны отличия в восприятии времени, ситуаций, цветов и многого другого. Принимая во внимание языковое многообразие, можно заметить, что человеческое мышление очень изобретательное и гибкое. В мире существует 7174 языков, следовательно, и 7174 вариантов взглядов на мир. В основном, открытия в данной области взаимодействия языка и мышления делают носители английского языка, а это значит, что у нас есть взгляд на данную проблему лишь меньшей части человечества. Наши знания о человеческом мозге, мышлении, разуме ограничены и лишены объективности, а значит рассмотренная проблема требует дальнейшего исследования.

Список литературы:

1. Мурашова, Л.П. Концептуально-когнитивный фрейм // Научный вестник Южного института менеджмента. - 2014. - № 4. - С. 40-44.

2. Серeda, П.В. Иллокутивность в речи // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». - 2015. - № 12. - С. 1-10.
3. Соболева, Е.И. К вопросу о понимании и запоминании иностранных слов // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». - 2016. - № 8. - С. 298-305.
4. Темникова, Л.Б.. О формировании новых направлений в современной лингвистике / Л.Б. Темникова, А.В. Вандышева, О.А. Андерсон // Инновационные процессы в высшей школе. материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Кубанского государственного технологического университета. Сборник статей. - 2018. - С. 125-129.
5. 7000 вселенных: Как язык, на котором мы говорим, влияет на наше мышление // Delo.ua.: электронный журнал. – 2019. - N3. - URL: <https://zza.delo.ua/know/7000-vselennyh-kak-jazyk-na-kotorom-my-govorim-359855/>(дата обращения 15.03.2021).
6. The Ethnologue. - Электронный журнал. – 2020. - N6. - URL: <https://www.ethnologue.com> (дата обращения 15.03.2021).

СЕКЦИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ДАЧНИКИ»)

Н.П. Авдеева, e-mail: avdeevanp@gmail.com

преподаватель

Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского, Россия, Саратов

METHODS OF SEMANTIZATION IN READING OF ANTON CHEKHOV'S STORY «DACHNIKI»

N.P. Avdeeva, e-mail: avdeevanp@gmail.com

Lecturer

V.I. Razumovsky Saratov State Medical University, Russia, Saratov

Аннотация. В статье рассматриваются способы семантизации в процессе обучения чтению аутентичного художественного текста на занятии по русскому языку как иностранному. На примере рассказа А.П. Чехова «Дачники» иллюстрируется определение значений новых слов с опорой на грамматическую форму слова, синтаксическую структуру предложения, словообразовательный состав слова и контекст.

Ключевые слова: семантизация, способы семантизации, русский язык как иностранный, чтение, А.П. Чехов.

Abstract. The article describes the different methods of semantization in reading of non-adapted text in classes of russian as a foreign language. Anton Chekhov's story "Dachniki" illustrates the definition of the meanings of new words on the grammatical word form, the syntactic sentence structure, the word-formation construction and the context.

Keywords: semantization, methods of semantization, Russian as a foreign language, reading, Anton Chekhov.

Обучение чтению аутентичного художественного текста на занятии по русскому языку как иностранному является одним из этапов формирования вторичной языковой личности.

Семантизация, т.е. определение значения незнакомого слова, в процессе обучения чтению осуществляется переводными и беспереводными способами. Беспереводная семантизация, безусловно, характеризуется большей затратой ментальных ресурсов и времени на поиск, переработку, «извлечение материала из памяти» [2, с. 58], а затем сохранение полученных способов семантизации и накопление их для дальнейшего использования. В то же время беспереводной способ семантизации становится необходимым в процессе обучения чтению, т.к. развивает когнитивные стратегии учащегося.

Эффективное использование когнитивных стратегий в процессе чтения способствует 1) быстрому ориентированию в тексте; 2) облегчению и ускорению понимания читаемого; 3) формированию интереса к самостоятельному чтению; 4) экономии усилий в пополнении словарного запаса; 5) развитию чувства языка.

Для рассмотрения способов семантизации мы выбрали художественный текст, т.к. художественный текст является феноменом национальной культуры, источником

естественной коммуникации. Художественный текст формирует межкультурную и лингвострановедческую компетенции. Кроме того, чтение – активная мотивированная речевая деятельность. Интересный художественный текст становится дополнительным мотивом чтения.

Рассмотрим стратегии семантизации в рассказе А.П. Чехова «Дачники» [4, 53-54].

Опора на грамматическую форму слова и синтаксическую структуру предложения [3, с. 92-104]. «Из-за облачных обрывков глядела на них луна и хмурилась: вероятно, ей было *завидно* и *досадно* на свое скучное, никому не нужное *девство*». Предположим, что слова *завидно*, *досадно* и *девство* необходимо семантизировать. Окончания слов сигнализируют об их возможной принадлежности к следующим частям речи: 1) имя существительное среднего рода, 2) наречие или 3) краткая форма имени прилагательного среднего рода. Синтаксическая позиция определяет *завидно* и *досадно* как предикативные наречия в безличной конструкции. *Девство* определяется как существительное среднего рода благодаря согласованному с ним определению: *скучное, не нужное*.

Рассказ «Дачники» богат **интернационализмами**, которые по сходству с родным языком актуализируют потенциальный словарь учащегося [1, с. 86].

1) **Греко-латинская лексика**: «Как милы эти солидные, молчаливые *телеграфные столбы!*»; «Они, Саша, оживляют ландшафт и говорят, что там, где-то, есть люди... *цивилизация...*»; «Ты, пожалуйста, без *церемонии*»; «балык, сардины и окрошка съедаются в одну секунду...».

2) **Галлицизмы**: «Темное страшилище бесшумно подползло к *платформе* и остановилось»; «По дачной *платформе* взад и вперед прогуливалась парочка недавно поженившихся супругов»; «Как милы эти *солидные*, молчаливые телеграфные столбы!»; «За ними показались полная пожилая *дама* и высокий, тощий господин с седыми бачками, потом два гимназиста, навьюченные *багажом*, за гимназистами *гувернантка*, за гувернанткой бабушка»; «Целуйте *кузена* Сашу!»; «*кузены* рвут цветы, проливают чернила, галдят...»; «На рельсах там и сям замелькали *сигнальные огни*».

3) **Итальянизмы**: «тетушка целые дни толкует о своей болезни (солитер и боль под ложечкой) и о том, что она урожденная *баронесса фон Финтих...*»; «Тебе из города привезли *сардины* и балык»; «балык, *сардины* и окрошка съедаются в одну секунду...».

4) **Германизмы**: «Они, Саша, оживляют *ландшафт* и говорят, что там, где-то, есть люди... *цивилизация...*».

5) **Англицизмы**: «Где-то, по ту сторону *рельсов*, кричал коростель...»; «На *рельсах* там и сям замелькали *сигнальные огни*.»; «В полуосвещенных *вагонных* окнах замелькали сонные лица, шляпки, плечи...».

Семантизация с опорой на состав слова (анализ корней и аффиксов) [3, с. 92-104].

«По *дачной* платформе взад и вперед прогуливалась парочка недавно поженившихся супругов». В словообразовательной цепочке *дача* – *дачники* – *дачный* суффикс *-ник-* обозначает название лица мужского пола, связанного с деятельностью, обозначенной мотивированным словом; *-н-* образует прилагательные ‘признака или свойства’.

1. **Семантизация посредством поиска однокоренных слов**: *полустанок, полуосвещенный, благодущный*.

2. **Семантизация посредством актуализации значений префиксов**. В рассказе «Дачники» префиксы семантизируют глаголы, как правило, совершенного вида.

1) *Вы-* ‘движение наружу’: *выйти, выскочить, выплыть*.

2) *До-* ‘движение в пространстве’: *доносить*.

3) *За-* ‘начало действия’: *замелькали*, ‘чрезмерность действия’: *заждался*.

4) *На-* ‘доведение действия до необходимого предела’: *напомнить*.

5) *О-* ‘доведение действия до необходимого предела’: *оживлять*.

6) *От-* ‘отделение части’: *отдавать*

7) По- 'действие в течение непродолжительного времени': подумать, посмотреть, понюхать, послышаться, 'начало действия' повиснуть

8) Под- 'приближение': *подползло*.

9) При- 'доведение действия до цели, до определенного места': *привезти, прийти, приехать, придавать*.

10) Про- 'движения по месту': *прогуливаться*, 'направленности движения мимо': *промелькнуть, проливать*.

11) У- 'доведение действия предела': *увидеть*.

Семантизация посредством актуализации значений суффиксов.

1) -енн- 'признака или свойства': *огненный*.

2) -лив- 'состояния, свойства человека': *молчаливый, приветливый*.

3) -н- 'признака или свойства, относящегося к предмету': *телеграфный, сигнальный*; месту: *дачный, вагонный*; состоянию: *сонные (лица), уютный*; явлению: *облачный*.

4) -ок- 'признака или свойства': *одинокий*.

5) -ск- 'отнесенности к предмету, названному существительным': *людской*.

6) -ств- 'отвлеченного признака': *детство, семейство*.

7) -ся- образует глаголы со значением 'друг друга': *целоваться*.

Семантизация посредством актуализации значений префиксов и суффиксов.

1) *Бес-* 'отсутствие' + -н-: *бесшумно*.

2) *Не-* 'отрицание' + по- + -н-: *неподвижный*.

3) *По-* + -ся-: *послышаться, послышаться*.

4) *С-* 'удаление' + -ся-: *съедаться, спрятаться*.

5) *У-* + -енн-: *урожденный*.

Деминутивы характеризуют русскую разговорную речь, выражая отношение участников ситуации друг к другу или к предметам и явлениям окружающего мира: «По дачной платформе взад и вперед прогуливалась *парочка* недавно поженившихся супругов; «Как хорошо, Саша, как хорошо! – говорила жена. – Право, можно подумать, что всё это снится. Ты посмотри, как уютно и ласково глядит этот *лесок*! Как милы эти солидные, молчаливые телеграфные столбы!»; «А вот и мы, а вот и мы, *дружок*! – начал господин с бачками, пожимая Сашину руку»; «Ах! Ах! – послышалось из одного вагона. – Варя с мужем вышла нас встретить! Вот они! *Варенька!*...»

1) -ечк- и -очк- 'уменьшительно-ласкательное значение': *парочка, Варечка*

2) -ок- 'уменьшительно-ласкательное значение': *лесок, дружок, денек*.

3) -еньк- 'значение ласкового отношения': *Варенька*.

4) -ушк- с доминирующим ласкательным значением: *тетушка*.

Семантизация компонентов для понимания значения фразеологизма. *За лесами за долами* означает 'очень далеко' понимая его компоненты *лес* и *дол* – 'долина' определить значение фразеологизма.

Словосочетание *повиснуть на шее* реализует два значения: прямое – 'быть в висячем положении держась руками за шею' и одновременно фразеологическое – 'быть в тягость': «Ах! Ах! – послышалось из одного вагона. – Варя с мужем вышла нас встретить! Вот они! Варенька!.. Варечка! Ах!

Из вагона выскочили две девочки и **повисли на шее** у Вари.»

Семантизация через контекстные слова-маркеры редко используемых инофоном лексических единиц.

В контексте «Неподвижный воздух был густо насыщен запахом *сирени* и *черемухи*» цветущая *сирень* и *черемуха* семантизируются через слово-маркер *запах*.

Коростель определяется как живое существо, живущее в лесу, т.к. находится *по ту сторону рельсов* (т.е. в лесу) и *кричит*: «Где-то, по ту сторону рельсов, кричал *коростель*...»

Окрошка, цыпленок, сардины и *балык* актуализируют значения *еды, пищи, продуктов питания*, т.к. это то, что *готовят к ужину* и может быть быстро *съедено* кузенами:

«– Что у нас сегодня *к ужину* *готовили*?»

– *Окрошку и цыпленка... Цыпленка* нам на двоих довольно. Тебе из города привезли *сардины и балык*» или «*балык, сардины и окрошка* съедаются в одну секунду».

Слово в художественном тексте имеет образное значение, семантически осложняется наращением дополнительных смыслов. Догадка по контексту может использоваться для семантизации переносных значений слов при олицетворении в рассказе «Дачники»: «темное страшилище бесшумно подползло к платформе и остановилось» – о прибытии поезда; «Из-за облачных обрывков глядела на них луна и хмурилась: вероятно, ей было завидно и досадно на свое скучное, никому не нужное девство.» и «Из-за облака опять выплыла луна. Казалось, она улыбалась; казалось, ей было приятно, что у нее нет родственников» – луна воплощается в образе живого существа; «Ты посмотри, как уютно и ласково глядит этот лесок! Как милы эти солидные, молчаливые телеграфные столбы!» – перенос качеств человека на лес и телеграфные столбы; «Вдали показались три огненные глаза» – о фарах поезда.

Таким образом, способы семантизации при обучении чтению характеризуются использованием опоры на грамматическую форму слова и синтаксическую структуру предложения, интернационализмов, опоры на состав слова (анализ корней и аффиксов), компонентов для понимания значения фразеологизма, контекстных слов-маркеров. Особенность художественного текста заключается в его образной и эмотивной ценности. Данные особенности актуализирует способы семантизации специфичные для художественного текста: о переносных значениях слов инофон догадывается по контексту. Это дает возможность познакомить иностранного учащегося с особенностями художественного слова, творчеством А.П. Чехова, сформировать когнитивные стратегии семантизации при чтении, пополнить активный и пассивный словарь, в том числе и страноведческой лексикой и получение удовольствие от чтения художественного текста. Возможности художественного слова: наращение дополнительными смыслами.

Список литературы:

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007.– 185 с.

2. Каган, О.Е. Теория и практика написания лично-ориентированного учебника русского языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 213 с.

3. Кулибина, Н.В, Методика обучения чтению художественной литературы. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 304 с.

4. Чехов А.П. Дачники // Чехов, А. П. Собрание сочинений: в 12 т. – М.: Правда, 1985. – Т. 3 : Рассказы, фельетоны, юмористическая смесь (1884-1885). – С. 53-54.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

О.С. Бочкова, e-mail: bochkovaos@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар

В.В. Колесникова, e-mail: kolesnikovavv@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар

FEATURES OF TEACHING THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE (TECHNICAL PROFILE)

O.S. Bochkova, e-mail: bochkovaos@mail.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

V.V. Kolesnikova, e-mail: kolesnikovavv@yandex.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В статье описаны особенности преподавания научного стиля речи русского языка как иностранного. В процессе изучения научного стиля речи студенты-иностранцы сталкиваются с текстами, содержащими сложные синтаксические конструкции и грамматические единицы. Трудности такого характера необходимо научиться преодолевать именно на занятиях по научному стилю. Помимо этого, научные тексты должны обладать актуальностью и новизной. Главная задача при подборе материала – накопление объема лексики и конструкций, необходимых студентам-иностранцам для включения в сферу общения на занятиях по общеобразовательным дисциплинам и для последующего изучения языка специальности в системе.

Ключевые слова: научный стиль речи, русский как иностранный, технический профиль, научные тексты, терминология, устная форма научного стиля, письменная форма научного стиля, лексический уровень, морфологический уровень, синтаксический уровень.

Abstract. The article describes the features of teaching the scientific style of speech in Russian as a foreign language. In the process of studying the scientific style of speech, foreign students are faced with texts containing complex syntactic constructions and grammatical units. Difficulties of this nature must be learned to overcome precisely in the classroom according to the scientific style. In addition, scientific texts should have relevance and novelty. The main task in the selection of material is the accumulation of the volume of vocabulary and structures necessary for foreign students to be included in the sphere of communication in the classroom in general education disciplines and for the subsequent study of the language of the specialty in the system.

Keywords: scientific style of speech, Russian as a foreign language, technical profile, scientific texts, terminology, oral form of scientific style, written form of scientific style, lexical level, morphological level, syntactic level.

В последние годы в российской образовательной сфере произошли изменения, касающиеся изучения русского языка как иностранного, а именно его научного стиля. Популярность технических специальностей российских вузов растет во всех странах мира. Это определяет развитие науки и методики преподавание русского как иностранного. В настоящее время педагогами активно разрабатываются учебные и методические программы изучения научного стиля речи русского языка. Именно эта область языковой среды требует

детального рассмотрения. Научный стиль речи стал отдельной дисциплиной, но создание учебных и методических пособий в современной науке все еще находится в разработке и довольно актуально.

Важно заметить, что научный стиль речи не является отдельным от языковой системы элементом. Научный стиль речи, использующий различные грамматические особенности русского языка, представляет собой непростой объект для изучения иностранными учащимися. Студенты-иностранцы в итоге своего обучения в российских вузах осваивают навыки выбора способа передачи информации, который соответствует целям высказывания; оформления высказываний в отдельный смысловой текст; анализа прочитанного текста и обсуждения его проблематики.

Наиболее ярким определением уровня владения научным стилем речи являются написание и защита итоговой научной работы студента-иностранца. Исходя из этой цели, учащиеся должны владеть как устной, так и письменной формой научного стиля речи. Для достижения этой цели необходимо учитывать профильные предметы студента-иностранца. Преподаватель должен выстраивать учебный процесс на базе научных текстов соответствующего направления, использовать терминологию и речевые клише, опираясь на научную и учебную литературу. Тексты научного стиля речи должны быть четкими, информативными и лаконичными [2].

В процессе изучения научного стиля речи студенты-иностранцы сталкиваются с текстами, содержащими сложные синтаксические конструкции и грамматические единицы. Трудности такого характера необходимо научиться преодолевать именно на занятиях по научному стилю. Помимо этого, научные тексты должны обладать актуальностью и новизной.

Рассмотрим особенности основных уровней русского языка в процессе изучения научного стиля речи. Со стороны синтаксиса научные тексты богаты сложными предложениями, особенно сложноподчиненными определительными, следствия, цели и других. Также наиболее часто употребляются в научных текстах пассивные конструкции, а также предложения со страдательным залогом. Для логичности научных текстов, связи частей текста часто используются вводные слова и выражения [1].

Словообразовательный уровень научных текстов выражается в частом использовании аббревиатуры, а также появлении новых терминов путем словообразования.

В области морфологии научные тексты имеют четкие правила. Одно из них – использование местоимения «мы» при высказывании точки зрения. Текстам научного стиля характерны безличные предложения, инфинитивные конструкции, т.к. внимание сосредоточено на объекте описания. Безусловно, чаще, чем в других текстах, в научных текстах используются числительные, а также причастия и деепричастия и сложные предлоги.

На лексическом уровне научная речь характеризуется большим количеством терминов, как общенаучных, так и узкоспециальных. Преподавателю необходимо составить словарь изучаемых терминов, которые студент-иностранец использует в процессе обучения, а также необходимый для защиты научной работы. Этот список терминов необходимо пополнять, употреблять и запоминать. Тексты научного стиля лишены жаргонизмов, диалектизмов и просторечий. В таких текстах не нужно использовать выразительные и оценочные средства, т.к. автор текста выражает объективное мнение по изучаемой теме [4].

В конце XX века технический профиль обучения отделился от естественно-научного, представив собой самостоятельное направление. Несмотря на современные изменения, методика преподавания русского как иностранного имеет ряд актуальных задач: интегрировать систему обучения научному стилю речи, опираясь на междисциплинарные понятия; структурировать процесс изучения русского языка в технических вузах для ориентации на профессиональную компетенцию; обеспечение необходимых условий взаимодействия технических дисциплин с целью повышения уровня владения научным стилем речи.

Преподавателю научного стиля речи технического профиля необходимо подготовить студентов-иностранцев к чтению учебной литературы, участию в практических занятиях по специальности, научить их слушать и записывать лекции. Целесообразно использовать пособия для введения и активизации языкового материала в устной и письменной формах, для развития навыков чтения и конспективной записи прочитанных текстов, а также для развития навыков диалогической и монологической речи студентов на основе изучаемых текстов. Важно отбирать конструкции научной речи на основании требований научного стиля, а также основываясь на принципе частотности и распределенности конструкций. Текстовые материалы следует соотносить с программным материалом по математике, физике, химии и другим предметам технического профиля. Лексико-грамматический материал необходимо вводить на основе синтаксических конструкций через речевые образцы, благодаря чему обеспечивается комплексная подача языкового материала и его коммуникативность.

Главная задача при подборе материала – накопление объема лексики и конструкций, необходимых студентам-иностранцам для включения в сферу общения на занятиях по общеобразовательным дисциплинам и для последующего изучения языка специальности в системе [3].

Организовать материал необходимо по принципу адекватной представленности основных особенностей языка специальности и тематико-ситуативной обусловленности. Целесообразно располагать материал концентрически, повторяя и логически развивая первые темы, расширяя их лексико-грамматическое наполнение и продолжая работу по формированию речевых навыков и умений на материале языка специальности.

На занятиях по научному стилю речи следует комплексно изучать материал по всем направлениям: грамматике, развитию речи, конспектированию, чтению и другим. Грамматика и развитие речи включают тексты, предназначенные для изучающего чтения, демонстрации и активизации нового лексико-грамматического материала; упражнения, активизирующие лексико-грамматический материал; тексты с заданиями, направленные на развитие навыков чтения с последующим построением монологического высказывания по тексту.

Конспектирование направлено на развитие навыков чтения с последующим вычленением из текста важной информации. Предполагается, что большая часть этой работы выполняется студентами самостоятельно с последующим анализом на занятии.

Чтение содержит тексты, которые предлагаются для самостоятельной работы в качестве домашнего задания с последующим контролем преподавателя. Работа с материалом должна быть направлена на развитие навыков и умений ознакомительного чтения, на овладение приемами и способами извлечения основной информации текста, умений ориентироваться в языковом материале текста и понимать незнакомые слова и синтаксические конструкции, на развитие навыка работы со словарем.

Список литературы:

1. Богомолова, И.А. Интегрированное обучение научному стилю речи студентов-носителей русского языка в вузах инженерного профиля: дис....канд.пед.наук. – М., 2005. – С. 110.
2. Бочкова, О.С. Обучение речевой деятельности в процессе изучения русского языка иностранными учащимися / Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы / О.С. Бочкова, В.В. Колесникова // Сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2020. С. 282.
3. Макаренко, Е.Д. Современные лингвистические тенденции в медицинской нелексике / В.В. Колесникова, О.С. Бочкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №4 (147). С. 149.

4. Щеникова, Е.В. Функциональные стили: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. С. 81.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Е.Б. Володарская, e-mail: volodaelena@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент

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

Д.Л. Луганская Д.Л.,

студент

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

**PROFESSIONAL-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSE AS AN ASPECT
OF TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN FOR THE DEVELOPMENT OF
CROSS-CULTURAL COMPETENCE**

Volodarskaya E.B.,

Candidate of Pedagogical Sciences

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Luganskaya D.L.,

student

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития межкультурной компетенции китайских студентов, достигших первого-второго сертификационных уровней в изучении русского языка как иностранного в системе профессионально-ориентированного образования. Приведены примеры работы с национально-окрашенной лексикой, а также обусловлена значимость межкультурной коммуникации в рамках образовательного процесса.*

Ключевые слова: *методика преподавания русского языка; русский язык как иностранный; межкультурная компетенция; китайские студенты; первый и второй сертификационные уровни.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of developing the cross-cultural competence of Chinese students who have reached the first and second certification levels in the study of Russian as a foreign language in the system of professionally-oriented education. The article provides examples of working with national-colored vocabulary, while the significance of intercultural communication in the educational process is also determined.*

Keywords: *methods of teaching Russian; Russian as a foreign language; cross-cultural competence; Chinese students; the first and second certification levels.*

Российский совет по международным делам в своём докладе рекомендовал вузам России активизировать работу по привлечению студентов из Китая для их обучения по образовательным программам, которые, в свою очередь, способствуют развитию как науки, так и образования, а также обмену опытом. По мнению авторов доклада «Иностранные студенты в процессе обучения постоянно находятся в соответствующей языковой и культурной среде. Эффективность приобретенного таким образом социального капитала проявляется позже по возвращении в родную страну. Политические или экономические рычаги порой не оказывают такого давления, как вернувшиеся студенты, пропагандирующие язык и культуру того государства, где они обучались» [3].

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) поддержал вышеуказанный проект и пригласил китайских студентов для обучения по программам бакалавриата. Для успешного обучения студентов из Китая по предлагаемым вузом образовательным программам, в целях повышения их уровня владения русским языком и, соответственно, плодотворному изучению профильных дисциплин, преподавателями СПбПУ разработана программа обучения русскому языку как иностранному (РКИ), которая реализуется в течение 5-ти семестров.

Так, для китайских студентов, обучающихся по программам 38.03.01 Экономика и 38.03.02 Менеджмент в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого в Институте промышленного менеджмента экономики и торговли (ИПМЭиТ) предлагается параллельное обучение русскому языку как иностранному с другими дисциплинами направления. Таким образом, 1, 2 и 3 семестры студенты изучают «Иностранный язык (РКИ): Базовый курс», а в 4 и 5 семестре «Иностранный язык (РКИ): Профессионально-ориентированный курс».

Для китайских студентов, обучающихся по программам «Экономика» и «Менеджмент» дисциплина «Иностранный язык (РКИ): Профессионально-ориентированный курс» представляет собой курс русского языка для делового общения. В рамках данного курса основной акцент делается на освоение профильной лексики, обучению говорению, а именно, искусству принимать делового партнёра, вести переговоры, заключать сделки, принимать на работу и т.п.

Необходимо отметить, что во всех вышеперечисленных разговорных темах особое внимание уделяется межкультурному общению. Бесспорно, преодоление языкового барьера недостаточно для достижения эффективности коммуникации между представителями разных культур. Несмотря на то, что обучение языку является первостепенной задачей, следует также обратить внимание студентов на общую культуру общения той страны, в которой они пребывают, предоставить им базовые фоновые знания о ней, познакомить с правилами этикета, а также особенностями невербальных форм общения, куда входит изучение мимики и жестов [5].

Изучив новую иностранную лексику, студент извлекает её из чужой, неизвестной ему до конца картины мира и старается совместить её с уже имеющейся в его сознании. Чтобы избежать одну из главных трудностей при обучении иностранному языку – расхождения в языковом мышлении – необходимо приобщать обучающихся к русской культуре на всех этапах изучения языка, помогая преодолевать трудности восприятия национальных особенностей, а также уделяя внимание лексико-фразеологической сочетаемости слов.

Таким образом, представляется важным не просто владеть русским языком, понимать устную и письменную речь, уметь правильно излагать свои мысли, но и быть способным наладить контакт с представителями иной культуры, так как изучение мира носителей языка способно облегчить восприятие политических, исторических и культурных коннотаций, что видится особенно значимым в рамках обозначенного выше курса.

Чтобы достичь полноценного межкультурного общения, студент должен обладать сформированной иноязычной межкультурной компетенцией. Отметим, что под последней мы, вслед за Н.Д. Гальсковой, понимаем способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика [1]. Другими словами, это совокупность знаний о родной и иноязычных культурах, а также умение применять эти знания на практике в условиях профессиональной коммуникации.

Всё это представляется особенно важным с позиции изучения русского языка как иностранного. В используемых на занятиях аутентичных текстах, под которыми мы понимаем подлинные тексты, заимствованные из оригинальных источников, помимо оценочной и фоновой лексики, зачастую можно встретить слова с национально-культурным компонентом, к которым относится безэквивалентная лексика, а также различные жизненные реалии [2]. Каждое из подобных слов отражает русскую культуру и обусловлено национальным сознанием представления о мире. Такая лексика позволяет китайским

студентам, изучающим русский язык, глубже проникнуть в культуру страны, тем самым способствуя повышению их интереса и мотивации к процессу обучения.

Безусловно, важно учитывать особенности собственной культуры студентов. Так, несмотря на то что наши студенты достигли первого или второго сертификационных уровней в изучении русского языка, необходимо все равно брать во внимание некоторые существенные различия в китайской и русской образовательных системах. Так, в предыдущих исследованиях, мы пришли к выводу, что мотивация и языковое погружение занимают главенствующую роль при обучении китайских студентов: представляется важным побуждать их к развитию языковой догадки, а также собственным размышлениям, умению вести диалог с преподавателем, что не принято в их собственной практике обучения [4]. В ходе исследований при работе с обучающимися были применены аутентичные материалы в процессе обучения чтению и грамматике [2]. Было установлено, что подобные материалы побуждают студентов самостоятельно исследовать и активно обсуждать различные культурные реалии нашей страны, с условием, что они отвечают критериям информативности и целесообразности, а также обладают страноведческой и культурологической ценностью.

Так, при обучении грамматике мы обращались к отрывкам из рассказа А.П. Чехова «Анна на шее», где не только разбирали варианты упражнений по закреплению определенных грамматических тем, но и привели пример того, как даже небольшой отрывок из художественного текста может обладать культурологической ценностью и послужить ценным материалом для обсуждения национальных особенностей: в тексте был упомянут процесс венчания, что способствует дискуссии о схожести и различии этого торжества и его традиций в России и Китае.

Далее мы приводили в пример возможность схожей работы с картой города, в котором проживают и учатся студенты на данный момент. Так, изучив служебные части речи, студенты научились самостоятельно прокладывать маршрут до некоторых известных достопримечательностей в Санкт-Петербурге. Можно, однако, пойти еще дальше и попросить студентов, используя те же предлоги, рассказать о некоторых памятниках и интересных местах в их родных городах, что повлечет за собой дискуссию о доступности культурного отдыха в России и Китае, их разнообразии и отличиях.

Подобные беседы представляются особенно значимыми для межкультурного взаимопонимания, ведь важно не только изучать особенности культуры той страны, в которой на данный момент проживают студенты, но и, пользуясь средствами русского языка, уметь грамотно и образно рассказать о собственной истории, традициях, быте и образе жизни. Это представляется одним из ключевых навыков в современном мировом сообществе, так как избавляет от ложных стереотипов и предвзятого мнения о другой культуре, что способствует более плодотворному диалогу между представителями разных наций для дальнейшего успешного и взаимовыгодного сотрудничества в любых жизненных сферах.

Помимо этого, необходимо разделить концепции «своего» и «чужого» в восприятии студентами новой культуры, научить их выражать своё мнение и уметь дискутировать о национальном и историческом достоянии, пользуясь средствами изучаемого ими языка, показать, что можно говорить о привычном и знакомом, лишь расширив спектр средств выражения мысли, но при этом сохранив ту же смысловую нагрузку. Это не только продемонстрирует им всё богатство русского языка, но и позволит сильнее погрузиться в процесс его изучения, проявить большую заинтересованность и любопытство, мыслить глобальнее. Принцип «соизучения языка и культуры», предложенный нам основоположниками лингвострановедения Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, должен осуществляться на всех ступенях обучения. Главное, показать иностранным обучающимся, что процесс изучения новых сложных лексических и грамматических конструкций может быть увлекательным и напрямую связан с их собственной страной, формируя у студентов

представление о разнообразии и взаимообогащении культур как норме в современном мировом сообществе.

Рассмотрим это на примере работы с национально-окрашенными лексическими единицами при изучении с китайскими студентами раздела «Путешествия». Так, можно попросить студентов ознакомиться с небольшим отрывком из художественного текста и затем попросить рассказать о собственном городе, посёлке или впечатлении от посещения какого-либо места, используя запомнившиеся новые лексические единицы.

Вот, к примеру, красочное описание деревни Маниловки из поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»: «Дом господский стоял одиночкой **на юру**, то есть **на возвышении, открытом всем ветрам**, каким только вздумается подуть; покатошь горы, на которой он стоял, была **одета** подстриженным дерном. На ней были разбросаны по-английски две-три клумбы с кустами сиреней и желтых акаций... Под двумя из них видна была беседка с плоским зеленым куполом, деревянными голубыми колоннами и надписью "**храм уединенного размышления**"; пониже пруд, покрытый зеленью, что, впрочем, не **в диковинку** в аглицких садах русских помещиков. У **подошвы** этого возвышения... темнели вдоль и поперек серенькие бревенчатые избы...». Помимо любопытных словосочетаний слов, с которыми студенты наверняка ранее не сталкивались, но которые могли бы быть полезны при составлении собственного описания какой-либо местности, отдельного внимания заслуживает «храм уединенного размышления». Прежде всего, можно узнать у студентов какое именно место они представляют с таким описанием (отдалённое/умиротворённое), почему автор выбрал именно это название для беседки и могут ли они привести примеры подобных мест и рассказать о них одноклассникам.

Затем можно разобрать предложения из книги Владимира Солоухина «Владимирские просёлки», совмещающей в себе путевой дневник и лирическую повесть: «Наверху, над тихой **колыбелью** реки, в самом изголовье, густая росла пшеница» - так, слово «колыбель» здесь употреблено в переносном значении как «место возникновения, зарождения чего-либо», являясь ярким примером того, как, казалось бы, привычное слово может раскрываться в новых коннотациях и быть использовано во многочисленных контекстах, в частности, применимо к деловой сфере общения (колыбель свободы).

В другом примере встречается «избушка», наталкивающая на разговор о русском фольклоре, обсуждении «избушки на курьих ножках», столь важной для понимания самобытности русского характера и восприятия: «Но **избушка** стояла безмолвная, словно пустая, а из трубы шел дымок».

Однако, необязательно брать отрывки лишь из художественных текстов. Крайне информативными и полезными для изучения могут быть и туристические проспекты, представляющие краткое описание наиболее выдающихся мест России. Очень часто подобные небольшие тексты можно найти на различных электронных ресурсах и уже затем использовать на занятии, если они соответствуют цели и задачам урока. Работа с такими отрывками осуществляется также, как и с художественным текстом: студенты читают текст, выделяя для себя новую лексику, а преподаватель указывает им на редкие и любопытные случаи употребления слов и конструкций, которые студенты в дальнейшем используют в своём собственном рассказе о красоте родного края.

Представляется важным знакомить учащихся с национально-окрашенной лексикой, обладающей потенциалом для дальнейшей дискуссии с углублением в историю и традиции обеих культур: как собственной, так и изучаемой. Вне зависимости от образовательной программы, умение студента оперировать фразеологическими единицами русского языка и описывать на нём характерные феномены собственной культуры, крайне важны не только для становления обучающегося как специалиста, но и его общего всестороннего развития. Однако, если в первую очередь ориентироваться на курс русского языка для делового общения, то умение свободно и образно преподнести информацию о чём-либо на изучаемом языке, при этом оперируя многочисленными понятиями, с детства привычными уху русского человека, видится особенно полезным в сфере развития партнерских отношений, успеха в

заключении будущих сделок и договоров. Таким образом, межкультурная компетенция занимает особое место в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста, развивая его умение осознавать культурно и национально обусловленные концепты для успешного участия в диалоге культур.

Список литературы:

1. Гальскова, Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностр. языки в школе. – 2012. - № 5. – С. 2-11.

2. Глазырина, Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2015. –№ 3. – С. 135-137.

3. Кривохиц С., Лямцева М. Образовательная экспансия Китая и неиспользованные возможности России. Российский совет по международным делам. URL: // http://russiancouncil.ru/blogs/digest/?id_4=3072 (дата обращения 20.03.2021).

4. Луганская, Д.Л. Обучение китайских студентов грамматике русского языка на материале аутентичных текстов (Уровень В2). В сборнике: Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации // Сборник статей участников III Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, педагогов и молодых учёных. – 2020. – С. 85-88.

5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - М., 2000. - 262 с.

НЕСОВЕРШЕНСТВА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

П.И. Давыдова, e-mail: polinadavydova09@mail.ru,
студент

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва

Е.Е. Сулицкая, e-mail: sulena@inbox.ru
старший преподаватель

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва

IMPERFECTIONS OF METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

P.I. Davydova, e-mail: polinadavydova09@mail.ru,
Student

G.V. Plekhanov Russian University of Economics, Russia, Moscow

H.E. Sulitskaya, e-mail: sulena@inbox.ru
Senior Lecturer

G.V. Plekhanov Russian University of Economics, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается современная ситуация в преподавании русского языка как иностранного и тенденции развития. Даются практические рекомендации по актуализации учебных материалов в соответствии с запросами конкретной возрастной группы изучающих язык (студенты). Определяется ценность и перспективы внедрения национально-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка, а также барьеры, препятствующие внедрению такого подхода на данный момент.

Ключевые слова: русский язык, преподавание, методика преподавания, русский язык как иностранный.

Abstract. the article given presents the current situation in teaching Russian as a foreign language and development tendencies. The author gives practical recommendations to prepare relevant study materials according to the interests of a current age group (students). The value and prospects of development of the nationally oriented approach in teaching Russian are defined, as well as obstacles to implement such an approach nowadays.

Keywords: the Russian language, teaching, methods of teaching, Russian as a foreign language.

Вопрос актуальности методик изучения русского языка как иностранного (РКИ) всегда активно обсуждается. На сегодняшний день в данном вопросе складывается противоречивая ситуация. Как отмечает Хавронина С.А., теоретические исследования и практика преподавания разделены большой пропастью. Эта пропасть объясняется небольшим опытом у молодых специалистов и приверженностью к привычному, «но уже устаревшему и не отвечающему требованиям, которые предъявляет к деятельности преподавателя современная методическая реальность» [2, с. 102]. Параллельно глобализации высшего образования, РКИ же становится интересным всё более молодым группам: не только приезжающим работать в Россию, но и иностранным студентам, приезжающим в Россию по программам студенческих обменов или приезжающим на всё время обучения.

Обучение РКИ преимущественно основано на коммуникативном методе: обучении иностранному языку через устную речь (монолог, диалог, полилог). При этом, отобранный для реализации метода материал не всегда является актуальным и ситуативным. И

сложившаяся проблема уже упирается в неточность поставленных при обучении РКИ задач: например, полное погружение в русский быт и традиции, религиозные взгляды. Тут целесообразнее собирать материал, соответствующий не «средним» данным по стране, а материал, описывающий место конкретной социально-возрастной группы в данном аспекте [1, с. 75]. Например, при включении текстов про православные праздники в программу преподавания РКИ для молодых студентов, следует также упомянуть про отношение российских студентов к религии (в частности, что большинство не являются сильно религиозными). Иначе, получается изучение русской культуры «с картинки», имеющей мало общего для изучающего язык с реальной жизнью. Как результат, теряется интерес и мотивация к изучению языка.

Также, по мнению автора статьи, следует сместить фокус с текстов краеведческого характера на тексты туристического характера. Интерес к истории конкретной области, или края, или республики у русскоязычных студентов обусловлен чувством патриотизма и желанием знать историю малой родины. У иностранных студентов в России такая потребность отпадает, так что, скорее, тексты могут носить познавательный характер с точки зрения рекомендации данного места к посещению; они могут рассказывать об интересных локациях в конкретном городе или истории памятных для местных жителей мест, городские легенды. Тексты с таким содержанием будут также благоприятно влиять на формирование социокультурных компетенций, а также, вероятно, будут более актуальными для иностранных студентов.

Большее внимание должно уделяться ситуативным диалогам, показывающим нормы общения и поведения в разных жизненных ситуациях (в кафе, в аптеке, в университете, в аэропорту и др.) [4, с. 35]. И вполне целесообразно в рамках ситуативных диалогов особое внимание уделять разговорной речи (тому, насколько иногда она отличается от академической), в том числе с жаргонной лексикой (молодёжным и студенческим сленгом). Знание данной лексики и понимание, когда и где она может употребляться, помогает иностранцам чувствовать себя более комфортно и вовлечённо при общении с носителями языка.

Это всё имеет смысл в рамках комплексной работы с языком. Когда отдельные слова «для заучивания» отходят на второй план, уступая место свободным словосочетаниям, синтаксическим конструкциям, позволяющим понимать контекст употребления того или иного изучаемого слова.

В рамках изучения подобных конструкций следует изучать пословицы, поговорки и крылатые выражения, активно используемые в разговорной речи («за ушами трещит», «деньги не пахнут», «ни рыба ни мясо», «как с козла молока» и др.). Изучение и дальнейшее использование в речи данных выражений позволит быстрее адаптироваться иностранному студенту к живой разговорной речи, сделать процесс коммуникации более простым. При введении на уроках русского как иностранного изучения пословиц, важно также актуализировать информацию в соответствии с возрастной категорией студентов. Так, значимые для старшего поколения понятия «семья», «честь», «труд» и др. получают выражение в пословицах «сор из избы не выносят», «мужчина – голова, а женщина – шея», или «береги платье снову, а честь смолоду», «инициатива наказуема» и др. Для молодого поколения данные понятия не потеряли своей значимости, однако их понимание расширяется, дополняется современной повесткой. Современные социокультурные движения, борющиеся за расширение прав отдельных малозащищённых групп (феминизм, защитники экологии и животных и др.) актуализируют толкование и значимость данных понятий в современной жизни, что охотно поддерживается более молодой возрастной группой. Важно сформировать у иностранцев, изучающих русский язык, актуальный образ русской культуры и «русской души», уходящий от стереотипов и предубеждений.

Принято уделять особое внимание словам, не имеющим эквивалентов в других языках: шапка-ушанка, самовар, балалайка, матрёшка и др. [4, с. 36]. Однако при изучении данных слов, следует разделить их на две группы: имеющие историко-культурный и

социокультурный характер. Например, слова «самовар», «баранки», «шапка-ушанка» можно изучать в контексте истории России и российских праздников (масленицы, в частности), а вот слова «дача» или «неваляшка» - часть нашей жизни до сих пор, они имеют больший вес при формировании понимания у иностранного студента социокультурных особенностей русских людей. Возвращаясь к праздникам, следует особое внимание уделить толкованию корней и значения для людей в наши дни характерно русских праздников (таких, как масленица, 23 февраля или 4 ноября, например), и отличительных особенностей празднования международных и религиозных праздников, таких как Рождество, Пасха или 8 марта. Также, следует уделить внимание поверьям, приметам. Они имеют смешанный характер, поскольку, с одной стороны, могут относиться к историческому блоку (из-за языческих корней), но с другой стороны, имеют большое влияние на формирование понимания русского человека, поскольку остаются актуальными до сих пор.

Помимо праздников, в современных программах преподавания РКИ особое место уделяется историческому блоку [5, с. 5]. Здесь важно понимать различия между способностями в понимании и усвоении информации у студентов с разным уровнем языка. Если тексты исторического характера размещаются в учебниках с целью освоения содержательной части иностранными студентами, то это следует делать для студентов с более продвинутым русским. Для тех, кто еще только начал изучать язык, нет ничего страшного в размещении текстов про их национальных героев и исторически значимых персон, с целью скорейшего погружения в язык без отвлечения внимания на контекст. Иначе говоря, студенту из Франции, например, в начале изучения русского языка будет легче читать и усваивать новые слова из текста, содержащего информацию про Наполеона Бонапарта, чем про А.С. Пушкина, поскольку, даже не зная текста, с контекстом студент уже знаком, так как данная историческая личность ему хорошо известна. Данный подход требует большой работы по подготовке материалов к занятиям и, вероятнее всего, разделения студентов на подгруппы по национальному признаку или по родному языку.

Данный подход оправдывается не только при изучении различных материалов на начальном уровне. Так, данный подход упрощает задачу при работе с типичными ошибками студентов, поскольку они, как правило, зависят от родного языка студентов [3, с. 89]. Типичные ошибки могут быть вызваны желанием студентов калькировать лингвистические явления из своего родного языка в русский (особенно в письменных и устных работах творческого характера). Также возникновение типичных ошибок может быть результатом возникновения трудностей при изучении тех явлений в языке, которые не удалось объяснить при межъязыковом сопоставительном анализе. Проецирование родного языка студентов на изучаемый русский может быть как причиной возникновения ошибок, так и помощником в устранении этих ошибок (при удачном межъязыковом сопоставлении).

Национально-ориентированный подход имеет место при объяснении сложных грамматических явлений. Например, при изучении падежей следует проводить аналогию для студентов с грамматическими конструкциями, заменяющими падежи в их родном языке (если таковые имеются). Вероятно, это не упростит задачу выучить падежные формы, окончания и характерные предлоги для конкретного падежа, но психологически поможет снизить страх и неуверенность студентов при изучении конкретной темы.

Более того, калькирование и проведение аналогий не всегда работает, если мы говорим о заимствовании методик преподавания иностранных языков русскоязычным студентам для преподавания РКИ. Например, автором было замечено калькирование преподавания темы модальных глаголов «хотеть», «мочь» и «быть должным» с преподавания французского языка и как второго иностранного в русскоязычных школах. При изучении французского языка в русскоязычных школах по ФГОС французские модальные глаголы «vouloir» (хотеть), «pouvoir» (мочь) и «devoir» (быть должным) преподаются в рамках одной темы, поскольку имеют схожие формы при спряжении (например, veux, reux, dois – формы 1 лица, ед.ч.). При преподавании РКИ же такое объединение только усложняет задачу, поскольку при спряжении каждый глагол имеет свои

особенности. Так, в глаголе «хотеть» в формах 1 и 2 лица ед.ч. происходит переход звука «т'» в «ч» (хочу, хочешь). При спряжении глагола «мочь» звук «ч» вообще переходит то в «г» (могу, могут), то в «ж» (можешь). А глагол «быть должным», оказывается и не глаголом, а модальным словом «должен», которое является кратким прилагательным, и изменяется по родам и числам, в отличие от «мочь» и «хотеть», изменяющихся по лицам и числам.

Ценность научно-ориентированного подхода при преподавании иностранного языка является давно доказанной [3, с. 88]. Но к сожалению, в российских вузах он до сих пор не нашёл своего применения. Препятствием выступает нехватка преподавателей для разделения больших и мультинациональных учебных групп на мононациональные подгруппы. Во-вторых, далеко не все преподаватели РКИ в совершенстве владеют родным языком иностранных студентов для разработки индивидуальной программы на основе сопоставительного анализа двух языков. Тем не менее, уже сейчас на конкретных примерах доказана невозможность унификации преподавания РКИ для аудиторий с разным родным языком. Необходим индивидуальный подход и наличие разных способов представления языкового материала.

Список литературы:

1. Жукова, О.Г. Особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного // Инновационная наука. - 2020. - №3. - С. 74-76.
2. Максимовских, А.Г. Современное состояние методики преподавания русского языка как иностранного / А.Г. Максимовских, Бердиева Тавус // Вестник шадринского государственного педагогического университета. - 2017. - №3 (35). - С. 101-104.
3. Михайлова, Н.А. Национально-ориентированный подход в преподавании РКИ / Н.А. Михайлова, С.М. Яковлев // Мир детства в современном образовательном пространстве. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. - 2015. - С. 87-90.
4. Хабарова, О.В. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного // СЛОВО.РУ: БАЛТИЙСКИЙ АКЦЕНТ. - 2013. - №3. - С. 33-38.
5. Шмелькова, В.В. Образ России в современном мире и русский язык как иностранный // Вестник пензенского государственного университета. - 2018. - №4 (24). - С. 3-5.

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ГРУППАМИ МЕДИКО-
БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)**

В.Г. Касарова, e-mail: kas.ler@mail.ru
канд. истор. наук, доцент, заведующий кафедрой
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет
(МАДИ), Россия, Москва

**SPECIFICITY OF LANGUAGE TEACHING SPECIALTIES IN A FOREIGN AUDIENCE
(FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH GROUPS MEDICAL AND
BIOLOGICAL PROFILE)**

V.G. Kasarova, e-mail: kas.ler@mail.ru
Candidate of Historical sciences, Assistant Professor, Chief of department
Moscow State Automobile and Road Construction University (MADI),
Russia, Moscow

***Аннотация.** В статье обсуждается специфика преподавания иностранным учащимся языка специальности. Автор рассматривает вопросы межпредметной координации, говорит о введении профессиональной лексики и терминологии на занятиях по русскому языку в группах медико-биологического профиля. Автор статьи приводит примеры учебных пособий, которые используются на занятиях с иностранными учащимися подготовительного факультета МАДИ. Пособия были созданы преподавателями подготовительного факультета и апробированы на занятиях с иностранными учащимися.*

***Ключевые слова:** язык специальности, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, подготовительный факультет, научный стиль речи, межпредметная координация, опыт работы, учебные пособия, медико-биологический профиль.*

***Abstract.** The article discusses the specifics of teaching foreign students the language of the specialty. The author examines the issues of interdisciplinary coordination, talks about the introduction of professional vocabulary and terminology in Russian language classes in biomedical groups. The author of the article gives examples of teaching aids that are used in the classroom with foreign students of the preparatory faculty of MADI. The manuals were created by teachers of the preparatory faculty and tested in the classroom with foreign students.*

***Keywords:** language of specialty, Russian as a foreign language, foreign students, preparatory faculty, scientific style of speech, interdisciplinary coordination, work experience, teaching aids, medical and biological profile.*

Обучение иностранных учащихся на подготовительных факультетах и отделениях российских вузов имеет свою специфику. Это зависит от многих факторов, в частности от выбранной ими специальности. Занятия проходят в группах различного профиля, например, инженерно-технологического, экономического, медико-биологического, гуманитарного. В зависимости от профессиональной направленности преподаватели используют на занятиях по русскому языку различные учебные пособия.

На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ существует межпредметная координация. Этот аспект помогает профессионально-ориентированному обучению иностранных учащихся. Остановимся подробнее на специфике преподавания языка специальности в группах медико-биологического профиля.

Изучению русского языка на занятиях по научному стилю речи следует уделять особое внимание, поскольку на них иностранные учащиеся приобретают необходимые им для будущей профессии знания. Для этого преподаватели используют специальные учебные

пособия, в которых подробно разбираются многие лексические единицы и термины. Например, пособия, адресованные группам медико-биологического профиля, содержат языковые и речевые конструкции, необходимые иностранным учащимся для удовлетворительного усвоения предмета.

На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ было создано учебное пособие по научному стилю речи для групп медико-биологического профиля начального этапа подготовки. Материал данного пособия был апробирован на занятиях в иностранной аудитории. [2]

Обычно занятия по языку специальности начинаются после понимания иностранными учащимися основной структуры русского языка, после изучения необходимых лексических и грамматических единиц.

Учебное пособие по научному стилю речи для начального этапа подготовки знакомит иностранных обучающихся с элементарными языковыми конструкциями, которые являются основой профессиональной лексики. Существуют конструкции, используемые языком науки в группах любой направленности, например, «что является чем», «что называется чем», «что состоит из чего», «что содержит что», «что включает в себя что», «что относится к чему», «что имеет название чего», «что представляет собой что» и другие. Данные конструкции подробно разбираются на занятиях по научному стилю речи. Для их понимания и закрепления используются упражнения разной степени сложности, тексты, тесты, задания на аудирование, диктанты и т.д. Для снятия трудностей преподаватели подготовительного факультета используют схемы, таблицы, презентации.

Также существующая межпредметная координация направлена на взаимодействие преподавателей, работающих в группах соответствующего профиля. Большая часть учебных пособий для иностранных учащихся подготовительного факультета МАДИ создана совместными усилиями преподавателей русского языка и преподавателей-предметников. Таким образом, межпредметная координация способствует наиболее полному, успешному и эффективному усвоению языка специальности и предметов, изучаемых в иностранной аудитории.

После завершения элементарного этапа подготовки происходит знакомство учащихся групп медико-биологической направленности с основными системами человеческого организма: сердечно-сосудистой, кровеносной, пищеварительной, дыхательной, выделительной, иммунной и т.д. Большинство учащихся изучали биологию, анатомию и медицину в школах, колледжах или вузах, поэтому они знакомы с соответствующей информацией, но на родном для них языке, либо на английском языке или латыни. Поэтому, с одной стороны, знания, полученные на родине, помогают им в изучении языка специальности, а с другой, возникают определенные трудности на занятиях по научному стилю речи, когда им нужно запоминать большое количество специальных лексических единиц и терминов. К тому же существуют, так называемые, трудности перевода, когда иностранным учащимся может не хватать знаний для понимания изучаемого предмета, а в следствие этого возникают определенные трудности с изучением научного стиля речи.

Чтобы разнообразить уроки по языку специальности преподаватели подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ, кроме пособий по научному стилю речи, используют учебные пособия, относящиеся к истории медицины. [1] Они были созданы преподавателями русского языка, а их материал был апробирован на уроках русского языка и занятиях по языку специальности с течение нескольких лет. В пособиях подробно даны и разобраны грамматические конструкции, используемые в профессиональной лексики. Иностранные учащиеся знакомятся с жизнью и деятельностью известных русских и иностранных врачей, анализируют и обсуждают их вклад в медицину. В первой части это такие известные русские врачи, как Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов, С.П. Боткин, Н.В. Склифосовский, И.И. Мечников, В.М. Бехтерев, В.П. Сербский, А.В. Вишневский, Н.Н. Бурденко, Н.М. Амосов, С.Н. Федоров, А.В. Покровский, Л.А. Бокерия. Во второй части можно прочесть об иностранных врачах. Это такие известные имена, как

Гиппократ, Джозеф Листер, Теодор Бильрот, Роберт Кох, Пауль Эльрих, Александр Флеминг, Альберт Швейцер, Фредерик Грант Бантинг, Альберт Брус Сейбин. Возможно, не все учащиеся, да и преподаватели, слышали имена этих врачей, но на занятиях всегда можно узнать что-то новое и неизвестное ранее.

На занятиях по этому пособию преподаватель может попросить иностранных учащихся рассказать об известных врачах из их родной страны или, например, поговорить о врачах, которых они знают. Обычно обучающиеся с удовольствием обсуждают подобные темы. Даже, если им не хватает необходимых для этого лексических единиц, они пытаются это сделать. Чтобы занятие не проходило в замедленном темпе, можно дать подобное задание в качестве домашней работы.

С помощью предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, вопросов и тестов преподаватель помогает усвоить обучающимся сложные для понимания лексические и грамматические единицы. Таким образом, происходит своеобразный «выход в речь», который необходим иностранным учащимся для удовлетворительного усвоения предмета и языка научной речи. Как показывает практика, такие занятия проходят успешно и эффективно, терминология запоминается легче и быстрее, поскольку информационно они связаны с выбранной учащимися специальностью. К тому же, уроках с использованием данного пособия учащиеся получают и закрепляют знания, которые им нужны для будущей специальности.

Также на уроках по изучению языка специальности для разнообразия занятий преподаватели могут, например, использовать различные кроссворды, сканворды, ребусы, загадки и схемы. Иностранные учащиеся с интересом отвечают на соответствующие вопросы, а также с удовольствием помогают друг другу в решении различных поставленных перед ними задач. Из опыта работы в группах медико-биологического профиля мы можем подчеркнуть, что создавать схемы иностранным учащимся интересно. Отсюда следует вывод, что для более эффективного процесса обучения языку специальности необходимо разнообразие в выполняемых иностранными обучающимися заданиях. Некоторые кроссворды, сканворды, ребусы, схемы преподаватели подготовительного факультета находили в интернете, частично они были сделаны ими самостоятельно.

Преподаватели русского языка, работающие в группах медико-биологического профиля, также должны внимательно относиться к произнесению иностранными учащимися интернациональных терминов, поскольку при их изучении может происходить замещение русского слова на его интернациональный аналог. Например, «РНК», «миокард», «биология» могут ими произноситься на иностранный манер. Чтобы облегчить иностранным учащимся запоминание орфоэпической нормы, необходимо неоднократное повторение данных терминов на занятии. Также в подобных ситуациях можно рекомендовать аудиозаписи и аудиофайлы, содержащие наиболее проблемные для произнесения лексические единицы. На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ были созданы аудиофайлы ко многим учебным пособиям и комплексам, используемым в процессе обучения. Они существенно облегчают работу преподавателей в учебном процессе и помогают иностранным обучающимся снять определенные трудности, когда это необходимо. Аудиофайлы озвучены разными преподавателями. Это было сделано, чтобы иностранные учащиеся имели возможность слушать речь носителей языка, а также привыкали к разному голосу и разному темпу речи. Аудиофайлы существенно облегчают образовательный процесс для обучающихся, но совсем заменить работу преподавателя они не могут.

За время обучения на подготовительном факультете МАДИ иностранные учащиеся каждого направления подготовки получают элементарные и базовые знания по русскому языку и языку специальности. Во время учебы происходят их знакомство с российской системой образования и адаптация к ней, а также к условиям проживания. Для более комфортного процесса адаптации на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ было создано учебное пособие-практикум «МАДИ – наш университет!» [3] Данное пособие помогает иностранным учащимся лучше освоиться, как в учебном процессе,

так и бытовом. Материал пособия был апробирован на уроках русского языка, занятиях по языку специальности в течение нескольких лет. Данное пособие было создано на основе учебного комплекса «Мы учимся в МАДИ», созданного преподавателями подготовительного факультета и издаваемого несколько лет [4]. В данном пособии представлены различные темы, интересные иностранным учащимся, например, «Визит к врачу», в которой даны диалоги на заданную тематику с вопросами, проверяющими ее понимание и усвоение.

Для проверки выученного на занятиях по научному стилю речи в группах медико-биологического профиля на подготовительном факультете МАДИ был создан сборник контрольных работ [5]. В нем также нашел отражение опыт работы преподавателей, работающих в иностранной аудитории. Сборник контрольных работ состоит из текстов и вопросов к ним, заданий на множественный выбор, диктантов и классических контрольных работ. Также преподавателями факультета создано большое количество текстов, самостоятельных работ, тестов, которые помогают им в работе на уроках по языку специальности.

В планах преподавателей, преподающих язык специальности и биологию в группах медико-биологического профиля на подготовительном факультете МАДИ, создание словаря терминов, которые иностранным учащимся необходимо усвоить на занятиях. Также преподаватели работают над анатомическим атласом, который можно будет использовать на занятиях в иностранной аудитории в качестве наглядного пособия.

Эффективность обучения иностранных учащихся языку специальности в группах медико-биологического профиля во многом определяется качеством предъявляемой им информации. Преподаватели, работающие в иностранной аудитории, должны уметь систематизировать эту информацию, т.е. предъявлять ее системно. Успешная работа с иностранными учащимися при обучении их русскому языку на различных этапах подготовки во многом зависит от преподавателя и его подхода к образовательному процессу. Преподаватель должен помогать формированию у иностранных учащихся компетенций, необходимых для успешной и эффективной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Агеева, А.Ю. Жизнь великих врачей: Учебное пособие. Сборник текстов и упражнение для иностранных студентов. / А.Ю. Агеева, В.Г. Касарова. В 2-х частях. – М.: МАДИ, 2011. – 92 с.
2. Борисова, Л.Н. Язык специальности. Медико-биологический профиль. Начальный этап: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. – / Л.Н. Борисова, Л.Л. Дубинина. - М.: МАДИ, 2017. – 88 с.
3. Касарова, В.Г. МАДИ – наш университет! Учебное пособие для иностранных учащихся./ В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая – М.: МАДИ, 2019. - 108 с.
4. Касарова, В.Г. Мы учимся в МАДИ. Учебное пособие. Сборник текстов и упражнений по русскому языку для иностранных учащихся. / В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая – М.: МАДИ, 2011. – 56 с.
5. Щемелинина, О.Н. Научный стиль речи (на материале химии, биологии, анатомии): контрольные работы для иностранных студентов подготовительного факультета. – М.: МАДИ, 2017. – 60 с.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ) В ШКОЛЕ «ЗНАНИЕ», ЛОНДОН, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

В.Н. Риекстина, e-mail: val-nick1@hotmail.com
преподаватель,
Русская школа «Знание», Великобритания, Лондон

ON CASE STUDY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ZNANIYE RUSSIAN SCHOOL, LONDON, THE UK

К.А. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl
V.N. Riekstina, e-mail: val-nick1@hotmail.com
Teacher
Znaniye Russian School, UK, London

***Аннотация.** Данная статья посвящена обзору методики преподавания РКИ в школе «Знание», Лондон, Великобритания. Приводятся аргументы в пользу комплексного подхода к изучению языка. Даны примеры тем и заданий. Статья будет интересна преподавателям РКИ, а также широкому кругу заинтересованных лиц.*

***Ключевые слова:** русский как иностранный, комплексный подход, мультимодальность культура страны изучаемого языка.*

***Abstract.** This article provides an overview of the methodology of teaching Russian as a foreign language in the Znaniye School, London, UK. The article contains the supporting arguments of the integrated approach to language learning. There are examples of topics and tasks. The article will be of interest to foreign language teachers, as well as to a wide range of interested readers.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, integrated approach, multimodality, culture of the country of the learner's language.*

В последнее время изучение русского языка как иностранного становится все более распространенным. Несомненно, основной группой людей, изучающих русский язык как иностранный, являются выходцы из России и стран СНГ. Одной из причин такого желания с их стороны может являться как достаточно высокий уровень российского образования, так и нежелание того, чтобы их дети забывали язык и культуру родной страны. Но с недавних пор русский язык как иностранный стал активно изучаться гражданами других стран, особенно Африки и Азии. Можно предположить, что это связано с желанием студентов из этих стран начать или продолжить обучение в России, получить степени бакалавра и/или магистра, поскольку стоимость обучения в России сравнительно невысока.

Но изучение РКИ проходит практически во всех странах мира, и, в частности, в Лондоне, Великобритания. Школа «Знание» является одним из самых новаторских и успешных дополнительных образовательных учреждений в Великобритании, специализирующаяся на том, чтобы обучать русскому языку и культуре как носителей языка, так и людей, для которых он не является родным. Также школа предлагает многосторонний подход к русской культуре с помощью различных занятий, включая русский язык, русскую литературу, драму, танцы, искусство, хор и изучение истории. Возраст обучающихся

варьируется от 3 до 18 лет. Они проходят подготовку для сдачи экзаменов GCSE (The General Certificate of Secondary Education) — программа средней школы в Великобритании для учащихся в возрасте 14–16 лет. Продолжительность обучения составляет 2 года (10 и 11 класс) [10]. В конце второго года обучения студенты сдают экзамен по каждому предмету. От результатов выпускных экзаменов зависит выбор школы для дальнейшего обучения в старших классах. Также в школе предусмотрена подготовка к A - level по русскому языку. A - Level – предусмотренная британской системой образования двухгодичная учебная программа, освоение которой ведет к получению аттестата о полном среднем образовании. После прохождения A- level студент может поступать в ВУЗ для получения степени бакалавра. Основной целью A- Level является подготовка студентов к обучению в ВУЗе. Общая программа данного курса состоит из 46 дисциплин, из которых студент самостоятельно выбирает 3 – 6 предметов для изучения. Выбору данных дисциплин следует уделить особое внимание, так как именно они будут соответствовать будущей специализации студента [9]. Обязательным условием является смена ведущего преподавателя другим преподавателем каждые 2 года. Данный подход позволяет более адекватно оценивать знания учащихся, а также компетентность и конкурентноспособность преподавателя.

Занятия в школе, в основном, проводятся в биллингвальных группах, но 90 % учащихся не являются носителями русского языка [8]. Группы небольшие, 5 - 8 человек, что также позволяет уделить достаточное внимание каждому студенту.

Образовательная программа школы включает в себя комплексный подход к изучению русского языка. То есть, русский язык изучается не просто как язык с грамматической и лексической точек зрения, а как культурное явление. Таким образом, занятия направлены как на изучение языка, русской культуры в целом, так и на комплексное развитие личности обучающегося. Необходимо заметить, что преподаватели школы считают такой подход изучения РКИ наиболее эффективным.

Основным методом, используемым на занятиях, является коммуникативный метод. Суть его в том, чтобы развитие базовых языковых навыков происходило одновременно (чтение, устная и письменная речь, аудирование) в процессе живого общения в формате «преподаватель - студент», «студент - студент», «студент – преподаватель - студент». Большое внимание уделяется суггестопедическому подходу к изучению РКИ. Суггестопедический метод был впервые опробован болгарским психиатром Лозановым в конце 1970 – х годов. Суть его состоит в том, чтобы помочь студенту преодолеть страх ошибок и избавиться от робости. Достигается это при помощи создания особой доверительной атмосферы на занятиях [3]. Как следствие, у обучающегося появляется вера в собственные силы и повышенная мотивация к изучению языка [2].

Например, на занятиях РКИ лексика, грамматика и прочие основные аспекты обучения языку рассматриваются в комплексной и игровой ситуации.

При знакомстве с традициями страны изучаемого языка проходит тема «Масленица». В содержание темы включены:

1. Игра: «Составьте слова из слова «Масленица». Например,



2. Лекция о появлении Масленицы на Руси. Например,

Масленица


Этот весёлый народный праздник отмечают славянские народы. Масленица - это время прощаться с зимой и встречать весну.

Название праздника, как можно угадать, связано с маслом - многие блюда, например, блины, готовились с его добавлением.

Масленица длится целую неделю. Каждый день принято делать что-то особенное: кататься с горки, петь песни, ходить в гости, и, конечно, есть вкусное угощение!

Главные символы Масленицы:

Блины - их едят с разными начинками всю неделю.
Чучело - обычно делают из соломы и сжигают в воскресенье.



Похожие праздники есть и в других странах.

Например, в англоязычных странах отмечают "Блинный вторник" (Pancake Tuesday).

Во Франции этот праздник известен как "Жирный вторник" (Mardi gras).

В Германии праздник проводов зимы называется Фастнахт.

Во многих странах в это время года проводится карнавал - парад людей в нарядных костюмах по улицам города. Самые известные карнавалы проходят в Рио-де-Жанейро и в Венеции.

Есть ли похожие традиции в твоей стране?

3. Тематическая сказка, с заданием на логические цепочки;

4. Интерактивные игры. Например, Игра «Почта». Игра начинается с переключки водящего с игроками:

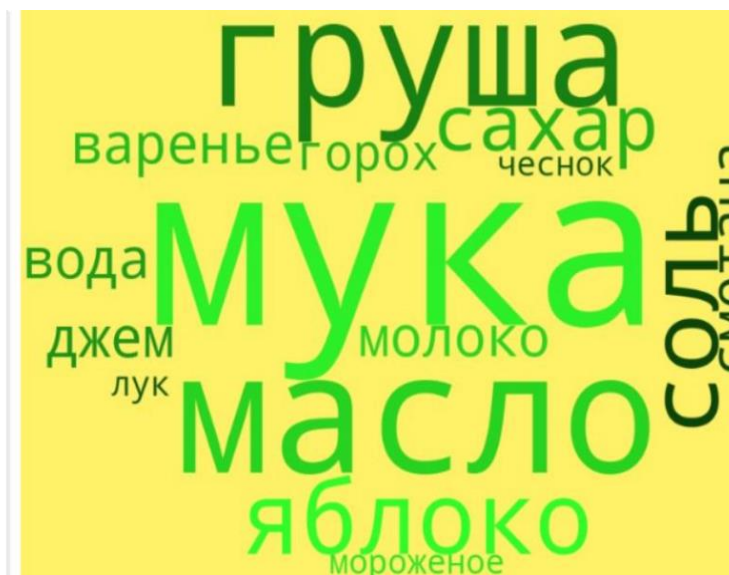
- Динь, динь, динь!
- Кто там?
- Почта!
- Откуда?
- Из города (называют город)
- А что в городе делают?

Водящий может сказать, что в городе танцуют, поют, прыгают. Все играющие должны делать то, что сказал водящий. А тот, кто плохо выполняет задание, отдает фант. Игра заканчивается, как только водящий наберет 5 фантов. Играющие, чьи фанты у

водящего, должны их выкупить. Водящий придумывает для них интересные задания. Затем выбирают нового водящего и игра повторяется.

5. Домашнее задание необходимо задавать на повторение пройденного материала. Например,

- Выбери из этого списка то, что нужно для того, чтобы испечь блины.



6. Мастер - класс по приготовлению блинов (названия продуктов, процессов и инструментов приготовления четко проговариваются и показываются преподавателем);

7. Совместное чаепитие с блинами, во время которого проводится заключительная беседа и преподавателем задаются вопросы приблизительно такого плана: «Как называется праздник на Руси, когда Зима и Весна встречаются?», «Какие времена года вы помните еще?», «Что символизирует собой форма блина?», «Какие фигуры вы помните еще?», «Из чего пекут блины? Назовите продукты» и прочие, в зависимости от целей, поставленных преподавателем.

8. Расскажите, есть ли подобный праздник у Вас в стране? Как он проходит и прочее (список тем и вопросов может быть практически бесконечным и находится в прямой зависимости от целей, поставленных преподавателем).

Таким образом, подобная организация занятия служит достижению сразу нескольких целей. Во-первых, когнитивной: учащиеся узнают не только новую лексику, но и историю появления традиции. Во-вторых, повторительной: учащиеся повторяют пройденный материал по теме «Геометрические фигуры», «Времена года» и прочие, в зависимости от целей, поставленных преподавателем. В-третьих, объединяющей: занятие и чаепитие проходят в непринужденной атмосфере, учащиеся легче воспринимают информацию и новую для них лексику. Достигаются аудио – визуальный и прочие подходы к изучению языка [1].

Также необходимо отметить обязательные элементы мультимодальности занятия [5]. То есть занятие не должно быть однообразным, следует постоянно переключать внимание студентов на различные виды деятельности. Также необходимо включать в структуру занятия элементы геймификации [7]. Все это также служит повышению эффективности учебного процесса.

Таким образом, основываясь на многолетнем опыте преподавания РКИ, можно утверждать, что комплексный подход к изучению языка является одним из самых эффективных [8].

Список литературы:

1. Бабаян, В. Н. Обучение устной речи посредством диалога на практических занятиях иностранного языка / В.Н. Бабаян, С.Л. Круглова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 24-29.
2. Кусова, М.Л. Формирование у младших школьников положительного отношения к базовым национальным ценностям через восприятие языка как явления национальной культуры /М.Л. Кусова, И.А. Чиликова // Начальная школа плюс до и после. - 2014. № 6. - С. 30-33.
3. Лозанов, Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. /Г. Лозанов // В сб.: «Методы интенсивного обучения иностранным языкам». - Вып.3. - М., 1977. - С. 7-16.
4. Мельникова, К. А. Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе // The Newman in Foreign Policy. – 2018. – № 45(89). – С. 30-33.
5. Первова, Г.М. Русский язык как инструмент формирования позитивного образа России / Г.М. Первова, М.В. Маслова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. - Тамбов, 2016. - Т. 21. - Вып. 9 (161). - С. 15-22.DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-9(161)-15-22
6. Пузенко, И.Н. Межкультурная коммуникация как неотъемлемый компонент процесса обучения русскому языку как иностранному / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сборник научных статей по материалам I Международной научно-практической конференции, Пинск, 12 апреля 2019 года / УО «Полесский государственный университет»; УО «Белорусский государственный экономический университет». – Пинск: Полесский государственный университет, 2019. – С. 119-124.
7. Разумова, М.А. Использование мультимедийных технологий обучения иностранному языку в техническом вузе с целью повышения эффективности учебного процесса / М.А. Разумова, К.А. Мельникова // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 06–07 апреля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 169-173.
8. Тюкина, Л.А. Опора на межкультурные компетенции в обучении немецкому языку после английского // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение : Сборник научных статей. – Иваново : Ивановский государственный политехнический университет, 2019. – С. 84-93.
9. Экзамены за границей. URL: <https://www.iqconsultancy.ru/articles/gcse/> (дата обращения 12/03/2021)
10. Официальный сайт Русской школы «Знание» <http://www.znaniye.com/our-school> (дата обращения 13/03/2021)

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ
ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ
«LEARN RUSSIAN» И «ВРЕМЯ ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ»**

А.А. Метель, e-mail: metelya55@mail.ru
магистрант

*Санкт-Петербургский Политехнический Университет Петра Великого, Россия,
г. Санкт-Петербург*

Д.О. Барина, e-mail: darina-bgtu@mail.ru
канд. пед. наук, старший преподаватель

*Санкт-Петербургский Политехнический Университет Петра Великого, Россия,
г. Санкт-Петербург*

**DIDACTIC ASPECTS OF THE USE OF ELECTRONIC RESOURCES FOR SELF-STUDY
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF THE ELECTRONIC
RESOURCES «LEARN RUSSIAN» AND «TIME TO SPEAK RUSSIAN»**

A.A. Metel, e-mail: metelya55@mail.ru
Master's degree student

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint Petersburg

D.O. Barinova, e-mail: darina-bgtu@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. В статье рассматриваются функционально-методические возможности компьютерных технологий, применяемых в процессе обучения русскому языку как иностранному. Авторы анализируют дидактический потенциал электронных ресурсов «Learn Russian», «Образование на русском» и «Время говорить по-русски».

Ключевые слова: интернет, русский язык как иностранный, электронный учебник, компьютерные технологии обучения.

Abstract. The article considers the functional and methodological capabilities of computer technologies used in the process of teaching Russian as a foreign language. The authors analyze the didactic potential of the electronic resources "Learn Russian", "Education in Russian" and "Time to speak Russian".

Keywords: Internet, Russian as a foreign language, electronic textbook, computer technology training.

На сегодняшний день интернет позволяет нам не только проводить свое свободное время и общаться с близкими, но и вести профессиональную и учебную деятельность. В доступ пользователей попадает широкий выбор специальностей, направлений и сфер жизнедеятельности для изучения. Существуют разного рода электронные учебники, тематические сайты, учебные курсы, платформы и т. д. Последние из которых отличаются своей интерактивностью, мультимедийностью и создаются отдельной группой специалистов или сотрудниками университетов. Такие ресурсы дают возможность пользователям обучаться в удобное им время по индивидуальной траектории из любой точки мира. Как отмечал А.Н. Щукин, «дистанционное обучение имеет большие перспективы, так как позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в

глобальной сети Интернет, и возможности учиться под руководством лучших педагогов на основе единого информационно-образовательного пространства» [8, с. 92].

Практика создания электронных образовательных курсов в сфере преподавания русского языка как иностранного сейчас очень популярна [1, с. 68], что объясняется возрастающим интересом к России, русскому языку и культуре. Желаящих изучать русский язык с каждым годом становится все больше, но в связи с закрытием границ и неустойчивой эпидемиологической ситуацией в родной стране, не у всех есть возможность приехать в Россию. Поэтому такие онлайн-курсы могут помочь если не в полной мере овладеть определенным уровнем, то дать тот минимум, который позволит учащимся легче адаптироваться в среде, а туристам комфортно провести отдых при первой возможности посещения России.

Бесплатных и доступных ресурсов по русскому языку как иностранному становится все больше, несмотря на их многообразие, большая часть представленной в них информации находится в хаотичном виде, что может сказаться на степени усвоения материала. Конечно, в большинстве случаев пользователи будут опираться на личные предпочтения, тем самым, для одних главным будет являться интерфейс, для других наличие перевода ресурса на родной язык и т. д. Мы будем оценивать ресурсы с методической стороны. Методический аппарат включает в себя программу, глоссарий, деление курса на блоки и их описание, возможно наличие списка литературы по каждой теме блока, упражнения и тесты к учебным материалам, контрольные материалы, дополнительные материалы и задания к блоку, итоговый контроль и методические рекомендации [3]. Выделенные ресурсы были оценены по следующим критериям [5, с. 110]:

- соответствие государственному стандарту по РКИ;
- удобность использования в качестве самостоятельного образовательного ресурса;
- последовательность и логичность уроков.

Нами были проанализированы рекомендуемые списки электронных ресурсов для изучения РКИ на тематических сайтах и форумах. В ходе анализа были отобраны три наиболее популярных ресурса: «Время говорить по-русски!», «Образование на русском» и «Learn Russian».

Проект курса «Время говорить по-русски!» осуществлен Центром международного образования МГУ при поддержке фонда «Русский мир» [2]. Курс предназначен для тех, кто хочет овладеть элементарным уровнем владения русским языком (ТЭУ) с последующей сдачей экзамена. Структура курса в целом включает в себя: вводно-фонетический курс, основной курс, словарь, раздел с тестами, грамматический справочник, раздел, посвященный страноведческой информации, библиотеку и медиатеку. Интересным является раздел «книга отзывов и предложений», где пользователям предоставляется возможность заполнить анкету по качеству работы и наполнения ресурса, с возможностью предложения собственных идей. На сайте представлен также раздел, посвященный навигации и инструкции работы с курсом. Особенностью данного курса является пластилиновая анимация, которая присутствует как в видеоматериалах, так и в самом интерфейсе. Вначале это может оттолкнуть потенциального пользователя, но авторы курса отмечают, что «пластилиновая реальность позволяет относиться к героям несерьезно и помогает учащимся легче преодолеть психологический барьер» [2]. Курс состоит из 10 уроков, каждый из которых отражает какую-то бытовую ситуацию, с которой чаще всего сталкиваются иностранцы по приезде в Россию. Уроки связаны между собой логически и через единый анимационный фильм, представленный в виде отдельных эпизодов в каждом уроке.

Курс проекта государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование на русском» является одним из самых глобальных, так как в его создании принимали участие совместно также и преподавателями РКИ таких университетов как: РУДН и МГУ имени М.В. Ломоносова [7, с. 138]. Доступ к курсу можно получить только после регистрации на сайте. Вначале вы можете узнать свой текущий уровень владения

русским языком, а затем, согласно результатам, начать обучение по уровням от А1 до С2. Нами был проанализирован только уровень А1: основной курс представлен 16 уроками, которые дополняются вводным фонетико-грамматическим курсом (5 уроков), спецкурсом «Разговор с русскими» (14 тем), интенсивным курсом русской речи (5 уроков) и итоговым тестированием (лексика, грамматика, чтение, аудирование) [4].

«Learn Russian» – курс, разработанный компанией «Russia Today». Этот ресурс отличается тем, что базируется на новостном портале. В данном курсе представлено 100 коротких уроков, каждый из которых включает упражнения на грамматику, лексику, чтение и аудирование. Его особенностью является наличие юмора в упражнениях, большое количество разговорных фраз, идиом и небольших текстов про Россию и русский язык. Курс представлен только на английском языке. Помимо раздела с уроками, на сайте также есть разделы, посвященные алфавиту, фонетике, страноведческой информации, грамматический справочник и словарь [9]. Курс рассчитан на тех, кто вообще не владеет русским языком, так и для тех, кто уже имеет базовые знания.

Сводный анализ преимуществ и недостатков данных сайтов представлен в таблице:

| Недостатки | Название ресурса | Преимущества |
|--|----------------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие вводно-фонетического курса, ввиду технических причин; • Страноведческие тексты не подкрепляются упражнениями на проверку понимания, а также в них не проставлено ударение; • Отсутствие речевых упражнений; • Некоторая страноведческая информация уже устарела. | <p>Время говорить по-русски!</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Полноценное методическое наполнение уроков; • Видеоматериалы подкрепляются предпросмотровыми, просмотревыми и послепросмотровыми заданиями; • Наличие разнообразных упражнений на отработку грамматики, лексики и аудирования; • В конце уроков есть словарь и тестирование как по отдельным видам речевой деятельности, так и по уроку в целом. Последний можно скачать в виде файла и выполнить письменно; • Большое количество дополнительных текстов, песен и страноведческой информации, не связанных с основным курсом; • Выбор языка-посредника (русский, испанский, немецкий, английский, французский, итальянский, китайский, японский); • Курс на основном сайте дополняется блогом, где учащиеся и преподаватели могут обмениваться информацией. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие полноценных заданий коммуникативного характера. | <p>Образование на русском</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Представлены все уровни обучения; • Более 10 языков программы; • Наличие вводно-фонетического курса; • Наличие промежуточного контроля заданий и 2 варианта итогового теста; • Возможность записи голоса с целью сопоставления с голосом диктора; • Имитация разговора при записи возможного ответа на вопрос; • Углубленное изучение фонетики (синтагмы, интонация, ритмика). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Представлены только подстановочные упражнения, | <p>Learn Russian</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Подробное описание грамматического материала и возможность |

| | | |
|---|--|---|
| <p>условно-речевые и речевые упражнения отсутствуют;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Тексты не подкреплены предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми упражнениями; • Отсутствует постановка ударения в текстах и при семантизации новой лексики; • Курс не разделен по уровням, модулям и темам; • Наличие только одного языка-посредника, нет возможности перехода на русский язык. | | <p>скачать его в формате PDF;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие упражнений, в которых нужно самостоятельно вписать ответ; • Встроенная русская клавиатура; • Наличие промежуточных тестов для самоконтроля; • Множество заданий по аудированию; • Наличие разговорных выражений; • Вводно-фонетический курс. |
|---|--|---|

Подводя итоги, можно сказать, что из представленных ресурсов наиболее полноценным и методически корректным является курс «Образование на русском». Данный курс подойдет для тех, кто собирается сдавать экзамены по РКИ, переезжать в Россию или поехать туда на учебу. Для тех, кто не ставит перед собой цели основательного изучения русского языка, больше подойдут остальные два курса. Для туристов отлично может подойти «Время говорить по-русски!». «Learn Russian» может быть интересен молодым пользователям интернета, цель которых – выучить русский язык для общения с носителями в социальных сетях.

Представленные сайты уделяют большое внимание грамматическим упражнениям, отработке лексики и аудированию и меньше синтаксису и фонетике. Анализ показал, что одной из главных проблем таких электронных курсов является либо полное отсутствие заданий по говорению, либо их небольшое количество. На наш взгляд, одним из примеров относительно успешного внедрения таких упражнений можно считать непредставленный в рамках данного исследования сайт «Coursera». По окончании языкового курса на данной платформе пользователям предлагается записать на диктофон свой монолог, выложить его на курсе и оценить монологи других участников. Оцениваются правильность произношения, наличие грамматических ошибок и связность предложений.

Таким образом, на сегодняшний день существует огромное количество сайтов по изучению русского языка как иностранного, однако методически правильных и логически связанных не так много. Однако, как уже было сказано вначале, для получения базовых знаний о языке и культуре они отлично подходят.

Список литературы:

1. Бабенко, И.И. Специфика дистанционной образовательной среды для обучения русскому языку как иностранному в системе высшего педагогического образования // Информатизация образования: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., Омск, 18–19 ноября 2016 г. / отв. ред. М.П. Лапчик. Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 2016. - С. 68–70.
2. Время говорить по-русски! URL: https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/course/ (дата обращения: 13.03.2021).
3. Методические рекомендации для дальнейшей реализации в субъектах Российской Федерации инновационных подходов и эффективных практик создания электронных образовательных ресурсов по русскому языку. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F496556967/metodrekomentacii.pdf> (дата обращения: 13.03.2021).
4. Образование на русском. URL: <https://pushkininstitute.ru/learn> (дата обращения: 17.03.2021). URL: https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/course/ (дата обращения: 20.03.2021).

5. Петросян, Л.В. Основные компоненты образовательного электронного ресурса по РКИ и критерии их оценки // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 07–08 декабря 2017 г. / отв. ред. В.Н. Климова. М.: Изд-во гос. ин-та им. А.С. Пушкина, 2018. - С. 109–112.
6. Старыгина, Г.М. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Г.М.Старыгина, А.О. Андрейченко // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. - 2017. - № 4. - С. 122–127.
7. Фазуллина, А.А. Открытое образование в сфере русского языка как иностранного: лучшие сайты // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 07–08 декабря 2017 г. / отв. ред. В.Н. Климова. М.: Изд-во гос. ин-та им. А.С. Пушкина, 2018. - С. 136–140.
8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. - 2-е изд. испр. и доп. - М.: Филоматис, 2006. - 480 с.
9. Learn Russian. URL: <https://learnrussian.rt.com/lessons/> (дата обращения: 15.03.2021).

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Э. Т. И. Нгуи Мезуи, e-mail: erickatrecie@gmail.com
Paul Indjedjet Goundjou high school, Gabon, Libreville

Н. А. Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
*ассистент
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль*

А. А. Жильцов, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru
*ассистент
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль*

DIFFICULTIES OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE IN A DISTANCE FORMAT

Ericka Trecie Yvana Ngui Mezui, e-mail: erickatrecie@gmail.com
Paul Indjedjet Goundjou high school, Gabon, Libreville

N. A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
*Assistant
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl*

A. A. Zhiltsov, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru
*Assistant
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl*

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, преимущества и недостатки дистанционного обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: образование, русский как иностранный, дистанционное образование, практика, Microsoft Teams, MOODLE.

Abstract The article discusses the difficulties, advantages and disadvantages of distance learning of Russian as a foreign language.

Keywords: education, Russian as a foreign language, distance learning, practice, Microsoft Teams, MOODLE.

В связи с эпидемией коронавирусной инфекции в 2020 году подготовительные отделения высших учебных заведений перешли на дистанционную работу, так как иностранные студенты не могли приехать на обучение в Россию.

Все занятия по программе «Русский язык как иностранный» являются практическими, таким образом, обучение в дистанционном формате вынуждает подбирать методы, которые были бы эффективны в условиях виртуальной образовательной среды [1,2].

Так как изучение русского языка как иностранного предполагает обучение всем видам речевой деятельности, а именно говорению, аудированию, чтению и письму, основной платформой для проведения занятий была выбрана Microsoft Teams. Данная платформа содержит в себе комплекс различных мультимедийных сервисов и приложений, которые позволяют повысить уровень усвоения материала.

На основе созданного курса совместно со студентами были выделены следующие преимущества онлайн-обучения на данной платформе:

- обучение в любом месте и в любое время;

Это является несомненным преимуществом, особенно в период пандемии.

- снижение расходов;

В частности, отсутствие транспортных расходов, а также расходов на проживание в другой стране.

- обучение в индивидуальном режиме;

Познавательная деятельность иностранных студентов, как правило организуется в рамках лично-деятельностного подхода, при котором основной акцент делается на индивидуальные возможности и способности каждого обучающегося [3].

- поддержка преподавателя практически в любое время;

Для повышения эффективности занятий было решено проводить занятия с постоянной поддержкой преподавателя. Таким образом, преподаватель не только проводит занятия дистанционно и проверяет домашние задания, но и отвечает на все возникающие вопросы. Студент может написать сообщение либо в общий чат, либо в личное сообщение.

- возможность повторно изучать теоретические материалы программы;

Весь теоретический материал находится в разделе «Учебные материалы», поэтому студенты могут многократно возвращаться к ранее пройденному материалу для повторения.

- развитие самостоятельности студентов;

Большое количество упражнений для домашнего задания направлено на развитие самостоятельности обучающегося, но с опорой на учебные материалы, предоставляемые преподавателем.

Недостатками были выделены следующие пункты:

- отсутствие непосредственного контакта студента и преподавателя;

Эту проблему удалось решить с помощью включения веб-камеры во время практических занятий. Благодаря этому преподаватель также может контролировать учебный процесс.

- проблема с мотивацией студента;

Ещё одной трудностью стала проблема заинтересованности студента в обучении, так как дистанционное обучение в большой степени зависит от мотивации к учебно-познавательной деятельности. Чтобы решить эту проблему, необходимо было качественно организовать не только само онлайн-занятие, но также продумать и его структуру, и задания: они должны быть интересны, разнообразны и наглядны. Самыми эффективными методами обучения, сочетающими разные виды деятельности и сотрудничество с преподавателем, являются комплексные методы обучения. Также целесообразно использование мультимедийных комплексов, обучающих видео и аудиозаписей.

- проблема с подключением Интернета, а также технические проблемы;

К сожалению, полностью решить данную проблему невозможно, в связи с тем, что студенты находятся в другой стране, но перед основным курсом было проведено вводное занятие по обучению работе на платформе Microsoft Teams.

- трудность выполнения заданий на аудирование, а также выполнение письменных заданий;

Если обучение чтению и говорению не вызывало трудностей, то с освоением аудирования и письма возникли некоторые сложности. Так, для проверки письменных работ от студентов требовалось отправить преподавателю на проверку либо их отсканированную копию, либо фотографию в хорошем качестве.

А для выполнения заданий по аудированию студентам отправлялись небольшие аудиозаписи в формате mp3. Возможность использования видео и аудио материалов делает возможным обучение разговорной речи уже на начальном этапе.

В процессе обучения студенты выполняют задания и отправляют их для проверки преподавателю, непосредственно на занятии разбираются ошибки и недочеты каждой работы.

С целью проверки усвоенных знаний по итогам прохождения темы предусмотрен тест на платформе Microsoft Teams. На рисунке 1 приведены примеры заданий теста.

- | | |
|---|---|
| <p>1. Даниэль интересуется... (Баллов: 1)</p> <p><input type="radio"/> о музыке</p> <p><input checked="" type="radio"/> музыкой ✓</p> <p><input type="radio"/> с музыкой</p> <p><input type="radio"/> об музыке</p> <p><input type="radio"/> музыку</p> | <p>2. На подготовительном факультете студенты-иностранцы изу (Баллов: 1)</p> <p><input type="radio"/> информатика</p> <p><input checked="" type="radio"/> информатику ✓</p> <p><input type="radio"/> информатике</p> <p><input type="radio"/> информатикой</p> <p><input type="radio"/> информатики</p> |
| <p>3. Каждый день я хожу... (Баллов: 1)</p> <p><input type="radio"/> в магазин «Магнит» на автобусе</p> <p><input checked="" type="radio"/> в магазин «Магнит» пешком ✓</p> <p><input type="radio"/> о магазине «Магнит» пешком</p> <p><input type="radio"/> в магазин «Магнит» на маршрутке</p> <p><input type="radio"/> магазин «Магнит» пешком</p> | <p>6. Я люблю пить чай... (Баллов: 1)</p> <p><input type="radio"/> о конфетах</p> <p><input checked="" type="radio"/> с конфетами ✓</p> <p><input type="radio"/> конфетой</p> <p><input type="radio"/> без конфетах</p> <p><input type="radio"/> конфетами</p> |

Рис. 1. Пример вопросов теста «Падежи»

Для отработки и повторения отдельных тем в самостоятельном режиме был разработан «Начальный курс русского языка для иностранных студентов» на платформе MOODLE.

Каждый раздел содержит в себе словарь с картинками для лучшего запоминания лексики, задания на чтение, а также грамматические и творческие упражнения.

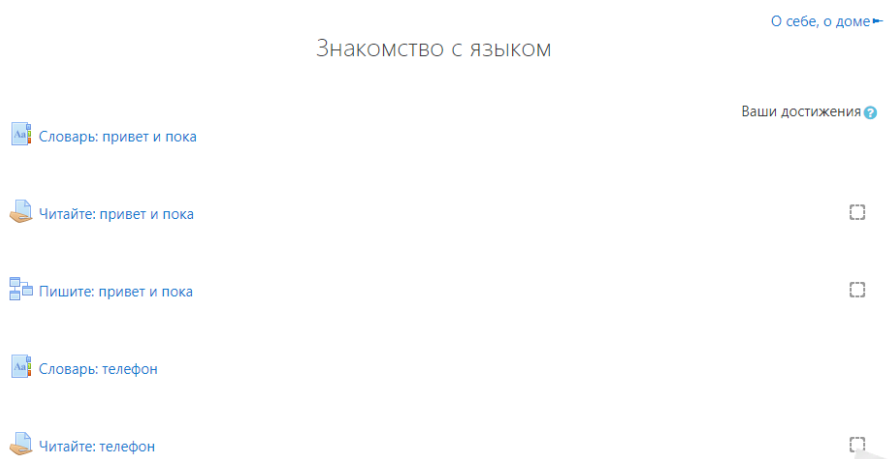


Рис. 2. Внешний вид раздела курса «Начальный курс русского языка для иностранных студентов» на платформе MOODLE

Использование платформы MOODLE имеет ряд преимуществ как для студентов:

- быстрое получение учебных заданий;
- выполнение заданий в индивидуальном режиме;
- возможность мгновенно получить результаты тестов;
- повышение творческого потенциала за счет освоения информационных технологий;

так и для преподавателей:

- автоматизированная система оценки знаний;
- синхронное или асинхронное общение со студентами [4].

Опыт дистанционного обучения русскому языку как иностранному подтверждает эффективность применения мультимедийных технологии, которые позволяют объединить в едином комплексе аудио-, видео, текстовый, а также графический материал и повысить таким образом степень воздействия на студентов и их уровень усвоения материала [1,5].

К сожалению, система дистанционного обучения пока неидеальна, но, тем не менее, данный опыт можно назвать положительным. Авторы планируют дальнейшее развитие в данном направлении.

Список литературы:

1. Жильцов, А.А. Дистанционное групповое обучение русскому языку как иностранному: инструменты и задания. / А.А. Жильцов, Н.А. Морева. – Текст: Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 14-16 мая 2020 г., [Электронный ресурс]. - Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2020. – 327 с.

2. Бондаренко, В.А. Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) / В.А. Бондаренко. // Молодой учёный. – 2020. - № 39 (329). – с. 185-187. – URL: <https://moluch.ru/archive/329/73787/>

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2004. — 384 с.

4. Бехтерев, А.Н. Использование системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении профессиональному иностранному языку. / А.Н. Бехтерев., Логинова А.В. Открытое образование. – 2013. - № 4. – с. 91-97.

5. Иванова, Т.И. Из опыта дистанционного преподавания русского языка как иностранного слушателям разных стран / Т.И. Иванова, С.Н. Железнякова. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. - № 1-4. – с. 27-29

**ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА
«БИОЛОГИЯ. ПОДГОТОВКА К ЭКЗАМЕНАМ»**

М.Н. Пронина, e-mail: mariapronina2002@yahoo.com

старший преподаватель

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет
(МАДИ), Россия, Москва*

**LANGUAGE FEATURES OF EDUCATIONAL AID FOR FOREIGN STUDENTS OF THE
PREPARATORY FACULTY "BIOLOGY. PREPARATION FOR EXAMS "**

M.N. Pronina, e-mail: mariapronina2002@yahoo.com

Senior Teacher

*Moscow State Automobile and Road Construction University (MADI),
Russia, Moscow*

Аннотация. В данной статье рассматриваются языковые особенности учебного пособия для иностранных учащихся медико-биологического профиля, созданного преподавателями подготовительного факультета МАДИ. Статья рассказывает о необходимости межпредметной координации преподавателей русского языка и биологии. Биология - сложный предмет для иностранных учащихся, получающих образование в российских вузах. Преподаватели биологии проводят также работу над речевыми ошибками учащихся.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, подготовительный факультет, учебное пособие, биология, научный стиль речи, межпредметная координация, речевые ошибки, языковые особенности.

Abstract. This article examines the linguistic features of a textbook for foreign students of a biomedical profile, created by teachers of the preparatory faculty of MADI. The article talks about the need for interdisciplinary coordination of teachers of the Russian language and biology. Biology is a difficult subject for foreign students studying at Russian universities. Biology teachers also work on students' speech errors.

Keywords: foreign students, preparatory faculty, textbook, biology, scientific style of speech, interdisciplinary coordination, speech errors, linguistic features.

Иностранные учащиеся, проходящие подготовку в высших образовательных учреждениях России, сталкиваются с большим количеством сложностей. Одним из достаточно трудных моментов для них является изучение предметов на русском языке. Чтобы помочь обучающимся, преподаватели российских вузов, работающие в иностранной аудитории, разрабатывают учебные пособия, максимально адаптируя программу преподаваемых предметов. Русский язык при создании подобных пособий и практикумов играет очень большое значение, поэтому очень важна совместная межпредметная координация, которая активно поддерживается на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ. Таким образом, преподаватели русского языка работают над пособиями вместе с преподавателями-предметниками.

Основываясь на опыте преподавания биологии на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ, мы можем с абсолютной точностью сказать, что из всех предметов, которые преподаются в группах медико-биологического профиля, биология является наиболее трудным. Это связано прежде всего с огромным количеством сложнейшей лексики, которая предлагается для изучения иностранным учащимся. Немалую сложность вызывают и биологические термины, которые нужно не только запомнить, но и

по-русски произнести. Изучение русского языка происходит параллельно с изучением биологии, к тому же на занятиях по научному стилю речи иностранные учащиеся групп медико-биологического профиля также изучают темы, относящиеся к биологии и медицине.

На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ рабочая программа по биологии рассчитана на 144 аудиторных часа. В каждом семестре преподаватели факультета проводят по 72 часа занятий. В первом семестре по программе запланированы следующие темы: клетка, ткани и часть анатомии – кости и мышцы. Во втором семестре учащиеся изучают все оставшиеся системы организма человека. Преподаватели факультета создают презентации, дополнительные схемы и таблицы, используя средства визуализации в образовательном процессе.

Преподавателями факультета была осуществлена попытка помочь иностранным учащимся в изучении биологии. Ими было подготовлено учебное пособие, которое почти полностью состоит из таблиц. [5] Пособие охватывает все темы рабочей программы по биологии, используемой на факультете.

Пособие адресовано иностранным учащимся подготовительного факультета МАДИ, изучающим биологию. Занятия по пособию целесообразно начинать в первом семестре обучения. Основной задачей пособия являются введение и закрепление лексики; расширение активного лексического запаса; знакомство с биологическими терминами, которые в последующем будут использоваться на занятиях в первом и втором семестрах. В пособии использованы максимально упрощенные речевые и языковые обороты. В то же время в нем нашли отражение языковые конструкции научного стиля речи, например, «состоять из чего?», «делиться на что?», «являться чем?», «называться чем?», «представлять собой что?», «носить название чего?» и другие. Таким образом, на уроках биологии преподаватели используют и отрабатывают те же языковые и речевые конструкции, которые иностранные учащиеся изучают на уроках русского языка и научного стиля речи.

Преподаватели биологии проводят и работу над речевыми ошибками учащихся, поскольку правильность их речи – необходимая составляющая занятий на подготовительном факультете. [3] Для каждого преподавателя имеет огромное значение межпредметная координация в данном вопросе. «Преподаватель должен внимательно относиться к появлению речевых ошибок, чтобы они не закреплялись в речи учащихся... Преподаватель должен объяснять учащимся их ошибки, чтобы предупредить их повторное появление». [4]

Кроме того, «непосредственно возникает проблема оптимальной организации и предъявления дидактического материала того или иного профиля (в нашем случае медицинского). Поднимаются вопросы отбора и организации текстового материала, представления специальной системы упражнений, работы с материалом...» [1]

Пособие составлено на основе материалов, которые используются в течение ряда лет при обучении биологии иностранных учащихся на подготовительном факультете МАДИ.

В пособие включены следующие разделы по общей биологии и анатомии, и физиологии человека: клетка, ткани, костная система, мышечная система, кровеносная система, сердечно-сосудистая система, дыхательная система, пищеварительная система, мочевыделительная система, кожа и ее производные, железы внутренней секреции, нервная система и анализаторы. Также в пособии представлен ряд схем к разным темам. Например, в самом начале учебного пособия дается схема органического мира. Еще одна схема представлена по теме группы крови. Это одна единственная тема в пособии, которая написана не в табличной форме. Тема написана максимально простым языком.

Преподаватели факультета учитывали, что иностранные учащиеся недостаточно владеют русским языком, поэтому пособие полностью было выполнено в виде таблиц и схем. Такая подача материала по биологии существенно облегчает понимание учащимися сложного языка, особенно в начале обучения на подготовительном факультете, и позволяет обучающимся быстро адаптироваться к изучению биологии.

Данное учебное пособие существенно отличается от обычных пособий и практикумов по биологии для иностранных учащихся, поскольку в нем представлен сжатое, максимально

конкретное изложение материала, в содержание которого входят основные сведения по биологии, краткий обзор основных тем, пояснения биологических терминов, материалы для дополнительного изучения.

По всем темам авторы старались придерживаться в основном одного алгоритма написания пособия с небольшими вариациями. Во всем пособии основными пунктами всех изучаемых тем были: название анатомической единицы, особенности строения или функционирования, место нахождения. Этот алгоритм изучения материала преподаватели, работающие в группах медико-биологического профиля, старались сохранить на занятиях, так как для иностранных учащихся особенно важно четкое и простое структурирование материала.

Основной задачей пособия является подготовка к экзаменам, повторение биологических терминов и понятий, которые могут вызвать определенные трудности у иностранных учащихся. При этом основными принципами составления пособия были доступность и научность.

Пособие предназначено для изучения биологии на уроках под руководством преподавателя. Его также можно использовать в качестве материала для самостоятельной подготовки к экзаменам по биологии.

Очередность изложения материала соответствует очередности его изучения в рабочей программе. Это позволяет синхронизировать работу с другими учебными пособиями.

Учащиеся подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ уже сдавали первые экзамены и использовали данное пособие для подготовки к ним. В результате авторы получили положительные отзывы от иностранных учащихся, которые считают использование материала, изложенного в пособии, огромным плюсом для их самостоятельной подготовки к сессии.

Авторы пособия надеются, что оно сможет помочь иностранным учащимся не только в усовершенствовании знаний по биологии, но и облегчить процесс их адаптации к учебе в российских вузах, разнообразить работу на занятиях и помочь подготовиться к выпускным экзаменам на подготовительном факультете. Также оно поможет отработать и повторить изученные на занятиях по русскому языку, научному стилю речи и биологии языковые конструкции. [2]

Список литературы:

1. Дубинина, Л.Л. Методическая организация материала по обучению иностранных студентов языку специальности медико-биологического профиля на довузовском этапе (A2, B1, B1+) / Л.Л. Дубинина, В.Г. Касарова // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. - №19. – Тула: ТулГУ, 2020. – С.118-121.
2. Касарова, В.Г. Пути предупреждения речевых ошибок / Международное образование и сотрудничество. / В.Г. Касарова, О.А. Ежовкина //Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – М.: ТехПолиграфЦентр, 2016. – С.35-42.
3. Касарова В.Г. Организация целенаправленной работы над речевыми ошибками иностранных учащихся / В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая // Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции МАДИ. – М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. – С. 214–218.
4. Касарова, В.Г. Речевые словообразовательные ошибки иностранных учащихся медико-биологического направления подготовки (на примере научного стиля речи) / В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая, Ю.В. Никишина /// Современное педагогическое образование. 2019, №12. - С.184-188.
5. Николаева, Т.Н. Биология. Подготовка к экзаменам иностранных студентов: Учебное пособие в таблицах. / Т.Н. Николаева, М.Н. Пронина. – М.: МАДИ, 2020. – 56 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В.В. Решетникова, e-mail: valentina_ros@mail.ru

старший преподаватель

Российский университет транспорта, Россия, г.Москва

IMPROVEMENT OF READING TECHNIQUE FOR FOREIGN STUDENTS OF NON- LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN DISTANCE LEARNING

V.V. Reshetnikova, e-mail: valentina_ros@mail.ru

Senior Lecturer

Russian University of Transport, Russia, Moscow

***Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования техники чтения у иностранных студентов неязыкового вуза, пошаговое планирование, структурирование учебно-методических материалов, корректировка индивидуальных трудностей, объективная оценка результатов. Подчеркиваются преимущества и недостатки инновационной образовательной технологии в конкретном виде учебной работы, сильные и слабые стороны дистанционного обучения. Инновационный образовательный подход позволяет обновлению лингвометодических видов взаимодействия преподавателя со студентами, а также стимулов самосовершенствования студента.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, инновационный, лингвометодический, проблемы чтения, аудиофайл, самоконтроль студента.*

***Abstract.** The article examines the process of formation of reading technique among foreign students of a non-linguistic university, associated with step-by-step planning, structuring teaching materials, correcting individual difficulties, and objectively assessing the results. The advantages and disadvantages of innovative educational technology in a specific type of educational work, strengths and weaknesses of distance learning are emphasized. An innovative educational approach allows updating the linguo-methodological types of teacher-student interaction, as well as incentives for student self-improvement.*

***Keywords:** distance learning, innovative, linguo-methodological, reading problems, audio file, student self-control*

Лингводидактическая работа с иностранными студентами неязыкового высшего учебного заведения в условиях пандемии стала актуальным поводом для корректировки традиционных форм работы, поиска эффективных учебных технологий и, в связи с этим, апробации различных форм дистанционного обучения, поскольку активизацию самостоятельной работы учащихся в настоящее время связывают, главным образом, с дистанционным обучением [3].

Нехватка опыта при самостоятельном обучении, особенно с учетом разного уровня подготовки, приводит к очень неравномерной учебной деятельности и нагрузке: студенты интенсивно работают лишь в конце семестра, перед экзаменом или зачетом.

Образовательный потенциал преподавателей при таком подходе используется не в полной мере и, что очень важно, они не имеют ежедневной обратной связи со своими студентами и об эффективности освоения конкретных разделов курса для данной группы студентов часто узнают лишь на экзамене [1].

Современные информационные технологии открывают новые перспективы для повышения эффективности образовательного процесса. Анализ особенностей таких инноваций, как онлайн обучение, электронное, мобильное и смешанное, сравнение их с

очным обучением [3] при максимально объективном учете проблем, трудно решаемых в условиях аудиторной работы, может привести к важным и производительным выводам.

Для примера рассмотрим один из аспектов лингводидактической работы с иностранными студентами неязыкового вуза - формирование навыков связного чтения, которому предоставляется значительное внимание на первом курсе бакалавриата. Связное чтение понимаем, прежде всего, как чтение осмысленное, которое благодаря адекватному интонированию и логичным акцентам проявляет понимание содержания и смысла текста. Какие этапы этой работы можно доверить студентам для самостоятельной работы, а какие из них должны выполняться в аудитории в присутствии преподавателя? Единственную рекомендацию в решении этого вопроса трудно представить; в каждой группе вопрос определяется путем тестирования с последующим прогнозированием общих и отдельных проблем и планированием их решения, - это должно стать первым шагом на пути совершенствования техники чтения.

Следующий шаг – это подготовка к связному чтению, путем выполнения лексико-грамматических заданий с переводом и усвоением ключевых слов и словосочетаний по изучаемой теме. Такую работу студент-первокурсник способен выполнить самостоятельно, активизируя базовые грамматические знания, полученные на подготовительном факультете. Преподавателю следует предварительно объяснить на примерах способ выполнения, подчеркнуть важность такого типа задач и в дальнейшей работе придерживаться принципа последовательности для формирования у студентов понимания системной взаимосвязанности задач и упражнений.

Третий шаг - связное чтение словосочетаний после проверки задач, например, на согласование прилагательного с существительным и на глагольное управление. Преподаватель может предложить демонстрацию собственных образцов чтения в виде звукового файла. Многократно повторять, соблюдая правильного произношения и ударений, время от времени слушая образец - самостоятельное задание для студентов. Здесь дистанционное или смешанное обучение дает каждому из них возможность осознать собственные проблемы, определить количество времени и удобное места для тренировки речевого аппарата и изучения языковых упражнений. В условиях традиционного обучения такая роскошь невозможна: из-за ограниченного времени аудиторного занятия равные его доли отдаются на прослушивание гиперактивному студенту и медлительному, тому, кто имеет недостатки произношения, и наделенному безупречным лингвистическим слухом.

Очередной шаг - связное чтение целого текста небольшого объема - может проходить как самостоятельная работа студентов с ориентацией на аудиофайл-образец, подготовленный преподавателем. Каждый студент отрабатывает чтение в своем временном и темповом режиме, создает аудиофайл достигнутого результата, который проверит преподаватель. В условиях дистанционного обучения консультации с детализированными объяснениями, а также корректировки и замечания реализуются онлайн. При смешанном обучении имеет смысл провести первый цикл такой многошаговой работы, так же как и заключительное занятие каждого цикла, лицом-к-лицу, например, как модульный контроль связного чтения, чтобы, кроме прочего, проверить свои наблюдения, сделанные дистанционно, и дать возможность всем студентам почувствовать личные достижения каждого. Кроме того, аудиофайлы студентов дают возможность преподавателю постоянно контролировать самостоятельную работу студентов, управлять ею и, наконец, объективно оценить ее конечные результаты, а также собственную методику.

Анализируя преимущества и недостатки инновационной образовательной технологии в конкретном виде учебной работы, важно сравнить полученные реальные результаты с предыдущим опытом и неразрешимыми в его пределах проблемами.

Так, дистанционное обучение позволяет основательнее прорабатывать индивидуальные проблемы чтения - трудности в различении букв и путанице в буквах, в перестановке и замене букв, неправильным произношением, пропусками слов и букв, угадыванием, ритмом заикания и т.п., а также рассеянным и механическим чтением. Не

менее важной является работа над исправлением недостатков скорости чтения: медленного темпа чтения (побуквенного и послогового чтения), а также быстрого темпа чтения при неадекватном восприятии прочитанного и тому подобное.

Техника чтения является основой понимания текста. Формирование и совершенствование техники безошибочного чтения является важной задачей начальных лингводидактических занятий, поскольку непосредственно коррелирует с пониманием смысла слов, предложений, связанности частей целого (предложения, текста), умением найти необходимую информацию, выделить главное и т.д., то есть перейти от элементарного уровня чтения к грамотному, осмысленному, аналитическому.

Практическое использование инновационных технологий доказывает, что дистанционное обучение иностранных студентов технике чтения,

во-первых, не нивелирует роль преподавателя, а предоставляет новые возможности для самореализации, например, создание собственной базы аудиофайлов-образцов, индивидуальной работы со специфическими проблемами чтения,

во-вторых, создает пространство для новых видов взаимодействия преподавателя со студентами (включая электронную почту, синхронные чат-занятия, мобильную связь).

Обучение технике чтения компьютерными средствами предоставляет равные возможности всем иностранным студентам - тем, кто находится рядом с учебным заведением, и тем, кто в силу неблагоприятных обстоятельств выехал на долгое или короткое время, но желает продолжать образование. Инновационный образовательный подход стимулирует реализацию самостоятельности, самокритичности, самосовершенствования студента.

Таким образом, при дистанционном обучении общение между учителем и учеником происходит более тесно. Информационно-коммуникативные технологии (Интернет) не только дают возможность индивидуально общаться с каждым слушателем даже при недостатке учебного времени и при наличии большого числа учащихся, но и позволяют преподавателю определить текущее состояние каждого учащегося – насколько качественно он усваивает материал урока.

Слабые стороны дистанционного обучения проявляются в «заочном» общении с преподавателем, а значит в отсутствии воспитательного воздействия. Оно состоит в развитии мотивации и самодисциплины, необходимых при дистанционном обучении, и формировании первоначальных навыков для работы в этой системе. Комбинированное обучение позволяет использовать сильные стороны очной формы обучения и преимущества дистанционных технологий, прежде всего коллективно-распределенные формы организации деятельности [2].

Список литературы:

1. Долготова, Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века. [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. Информационно-публицистический образовательный журнал. URL: <https://u.to/A5RmGg> (дата обращения 24.11.2020).

2. Капустин, Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. д-ра пед. наук. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-i-organizatsionnusloviyaeffektivnogo-sochetaniya-ochnogo-obucheniya-i-pr/read> Дата обращения 28.03.2021.

3. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для вузов /под редакцией Е. С. Полат. — 3-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 392 с. — (Высшее образование). — URL : электронный ресурс // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/449298> (дата обращения: 28.03.2021).

К ВОПРОСУ О КРАТКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ОБЗОР ПОСОБИЙ ПО РКИ

Ростовская М.И., e-mail: Mary.notpoppins@gmail.com
старший преподаватель
НИУ «Высшая школа экономики», Россия, г. Москва

ON THE ISSUE OF SHORT ADJECTIVES OVERVIEW OF THE RFL MANUALS

Rostovskaya M.I.
Senior Lecturer
NRU "Higher School of Economics", Russia, Moscow

Аннотация. Статья посвящена проблеме выбора между краткой и полной формами прилагательных в предикативной позиции. Несмотря на большое количество работ по теме, нет единого правила, которое бы исключило ошибки в речи иностранных студентов. В тексте представлен обзор пособий по РКИ с целью показать нерелевантность некоторых объяснений и необходимость комбинировать пособия.

Ключевые слова: краткие прилагательные, прилагательные в предикате, РКИ, пособия, грамматика русского языка, лингводидактика.

Abstract: The article is devoted to the problem of choosing between short and full forms of adjectives in a predicative position. Despite the large number of works on the topic, there is no single rule that would rule out mistakes in the speech of foreign students. The text provides an overview of RFL textbooks to show that some of the explanations are irrelevant and need to be combined.

Keywords: short adjectives, predicate adjectives, RFL, manuals, grammar of the Russian language, linguodidactics.

Краткая форма прилагательного, которая встречается в современном русском языке только в предикативной позиции, явление достаточно редкое даже среди славянских языков. Особую трудность для иностранцев, изучающих русский язык, здесь представляет собой выбор между краткой (далее КФ) и полной формой (далее ПФ) прилагательного в предикативной позиции, так как прилагательное в составе сказуемого может быть представлено как ПФ, так и КФ (см. (1), (2)).

(1) Мысль не **нова**, но **верна**: все наши беды от нашего богатства. [Татьяна Филиппова. Марфа и Мария // «Родина», 2007]⁶

(2) Такого еще не было, ситуация **новая**, поэтому-то физики очень хотят найти бозон Хиггса и изучить его свойства. [Алексей Торгашев, Валерий Рубаков. Какие бозоны нужны народу // «Русский репортер», 2012]

Среди факторов, влияющих на выбор формы, уже описаны: наличие при прилагательном существительного, стиль, экспрессивность, наличие распространителей, характер подлежащего, характер суждения, характер связочного глагола, принадлежность к классу атрибутивно/предикативно ориентированных прилагательных, а также наличие интенсификаторов типа *так/такой*.

Как отмечает М.В. Всеволодова, «в выборе формы прилагательного играют роль и морфология, и лексика, и синтаксис», тем самым, «отношения ПФ и КФ **многофакторны** (выделено мной – М. Р.) и требуют анализа большого языкового материала, в том числе, и

⁶ Здесь и далее, если не указано иное, примеры стандартной русской речи, где указывается автор и название произведения, взяты из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Примеры без указания автора созданы автором настоящей работы.

спонтанной речи» [7, с. 8]. Иными словами, выбор КФ vs. ПФ определяется действием не одного фактора, а группы факторов разной природы. Не исключено, что в конкретном случае на выбор формы влияют факторы противоположной направленности. Победа той или иной формы тогда будет зависеть от силы противодействующих факторов.

Большое количество работ теоретического и лингводидактического характера посвящено исследованию механизмов выбора между краткой и полной формами прилагательных в русском языке. Правила выбора форм отражены в учебных пособиях по русскому языку как иностранному (РКИ) для студентов среднего уровня. Однако тема остается открытой для исследований, а иностранные учащиеся продолжают порождать ошибочные высказывания, которые свидетельствуют не столько о том, что студент не усвоил правило, сколько о том, что сами правила не всегда релевантны или представлены корректно. Какое же пособие выбрать, как подать студентам эту тему? В данной статье вы не найдете план урока или методические рекомендации, здесь представлен краткий обзор того, как тема “краткие прилагательные” представлена в пособиях по РКИ.

В [2] отмечается, прежде всего, роль КФ и ПФ в предложении: предикативная и атрибутивная функции. Однако еще раз отметим, что в предикативной позиции может употребляться и КФ, и ПФ. Приведенные в объяснении примеры, возможно, удачны с точки зрения формообразования, но в живой речи носителей русского языка маловероятны (ср. 1, 2, 3).

- (1) *Девушка была красива,*
- (2) *Озеро было красиво,*
- (3) *Цветы были красивы.*

Более того, кажется, вполне допустимо и даже более удачно здесь употребить ПФ (ср. 4)

- (4) *(Девушка была красивая/красивой).*

Несколькими страницами ранее в рассматриваемом пособии объяснялось, что глаголы *быть, стать, работать* управляют творительным падежом предиката.

Объяснение разницы между предикатом и атрибутом ограничивается формулой: *Что можно сказать о X?* vs. *Какой X?* В вопросе *Что можно сказать об X?* заложена упоминавшаяся в теоретической литературе семантика оценочности суждения с КФ (ср. [7]). Однако эта идея вряд ли может быть легко усвоена иностранными студентами среднего уровня без дополнительных объяснений, основанных, скажем, на контрасте вопросов с путативным и фактивным предикатом (ср. 5 и 6)

(5) *Что я думаю и могу сказать об X-е? Каким он мне кажется?* – *Иван честен и аккуратен.* → ‘Я могу это подтвердить, это мое мнение, новое для слушателей, но не общепризнанный факт’

(6) *Что я знаю и все знают об X-е? Что это за человек?* – *Иван честный и аккуратный.* → ‘Все об этом знают, этот факт не нов, он лишь констатируется и не подлежит обсуждению’).

В [8] выбор КФ vs. ПФ основывается на критерии временности/постоянства признака. Однако, этот критерий не работает отдельно от других факторов и не гарантирует ни КФ ни ПФ (ср. (7) – где налицо ПФ, несмотря на то, что темпорал *сегодня* очевидно указывает на временность признака. Напомним также (8) -классический контр-пример Л. Бэбби, где используется КФ, несмотря на явную вневременность обозначаемого признака).

- (7) *Я сегодня такая разговорчивая.*
- (8) *Пространство бесконечно* [4]

В самом начале объяснения в рассматриваемом пособии оговаривается, что прилагательные *рад, горазд* и *должен* имеют только КФ, но через несколько страниц там же встречается пример с *должный порядок*. Заметим также, что в одном из первых упражнений студента просят изменить полную форму на краткую в словосочетаниях типа *умный совет, чистая вода, быстрый бросок, сильный дождь* (хотя КФ в них очевидным образом недопустима или, по крайней мере, не всегда допустима (ср. 9)).

(9) ??*Дождь силён.*

В [6] и [3] в качестве основного критерия, определяющего выбор между КФ и ПФ, приводится наличие/отсутствие зависимых (см. 10).

(10) *Сибирь богата полезными ископаемыми vs. Эти страны богатые.*

Однако не учитывается тот факт, что КФ может употребляться и без зависимых (см. 11).

(11) *Этот человек богат и известен.*

Также в пособии не ставится вопрос о том, всякое ли зависимое склоняет нас к выбору КФ (ср. 12, 13)

(12) *Этот факт очень известный/очень известен*

(13) *Этот факт известен/*известный всему научному сообществу.*

Фактор наличия зависимых в пособии иллюстрируется на примере прилагательных, выражающих смысл 'слишком' (*мал, велик, широк* и т.д.), а сами краткие прилагательные даются с вопросами, обозначающими зависимые: *узки/велики/малы кому?* Отметим, что в этой, безусловно, интересной и яркой группе прилагательных многие вовсе не имеют ПФ (*мал, велик*) и практически все реализуют значение 'слишком' и без косвенного дополнения (кому?) в поверхностной структуре высказывания (*Нет, эта блузка широка/велика – примерь на размер меньше*).

В [10] объяснение начинается с прилагательных, которые могут иметь КФ. Среди факторов, способствующих появлению КФ в роли сказуемого, выделяются: 1) наличие в высказывании зависимого от КФ инфинитива (особенно часто в этой роли выступают краткие прилагательные *должен, намерен, обязан, вынужден, согласен, счастлив, готов + что (с)делать*) и дополнения, 2) значение несоответствия признака требуемому стандарту (*велик, мал, узок, широк, короток, длинен*), 3) актуальность признака для данного отрезка времени (*больной (болен), здоровый (здоров), весёлый (весел)*). Отдельно даются модели использования конкретных лексических единиц, в которых реализуется один из перечисленных факторов: *намерен + инфинитив, знаменит + чем, мал + кому, болен*.

В [11] в начале раздела, посвященного КФ и ПФ, дается список прилагательных, не имеющих ПФ, и тех, что употребляются в предикативной позиции только в КФ. Списки прилагательных очень спорны: например, *согласен* и *виноват* на самом деле имеют ПФ, а *нужен* употребляется в ПФ в предикативной позиции (см. 14).

(14) *Закон важный и нужный — жилой фонд у нас в ужасном состоянии.*
[Людмила Тимофеева. Затруднённый доступ (2013.05.23) // «Новгородские ведомости», 2013]

Авторы отмечают, что во многих случаях нет разницы в значении ПФ и КФ в роли предиката, но часто КФ выражает большую эмоциональность. Такое объяснение, как кажется, приводит к тому, что иностранцы начинают выбирать КФ и ПФ случайным образом, что приводит к порождению неграмматичных высказываний.

Авторы объяснения в [15] утверждают, что КФ является маркером книжного стиля. Заметим, однако, что у определенных групп прилагательных - выражающих состояние и имеющих модальный оттенок в значении - КФ совершенно не окрашена стилистически [17, с. 672-673].

Наиболее полно информация по теме представлена в [1], где подробно описано образование КФ с акцентом на постановке ударения. Кроме основного правила о КФ как показателе временности признака, в пособии освещаются такие факторы, как наличие зависимой от прилагательного предложной конструкции, инфинитива или подчиненной клаузы (ср. обсуждавшиеся выше пособия, где характер зависимого не указывался) и обобщенный характер суждения (ср. *Пространство бесконечно* Л. Бэбби). Не умаляя достоинств этого развернутого объяснения, остановимся все-таки на не совсем удачном описании прилагательного *здоровый/здоров*. Автор рассматривает два значения – 'сильный, крупный' (ср. 15) и 'небольшой' (ср. 16), утверждая, что первое проявляется в разговорной речи в краткой форме.

(15) *Здоровый, черт*

(16) *Здоровый ребенок*

Однако первое значение в русской разговорной речи в предикативной позиции реализуется в ПФ едва ли не чаще, чем в КФ (ср. 17)

(17) *Мужик — здоровый, рыжий, лет пятидесяти, в рваном полушубке и валенках, а баба — тощая, заморенная, как заезженная лошадь.* [С. А. Гарин. Емельян (1915)], при отсутствии в НКРЯ примеров по запросу *мужик здоров*).

Собранная воедино и согласованная, информация, представленная в пособиях, дает относительно полную картину о функционировании КФ и ПФ прилагательных и позволяет решить задачу, поставленную в требованиях к первому сертификационному уровню: знать основные особенности образования и функционирования краткой и полной форм в русском языке. Однако весь перечень факторов, определяющих выбор между КФ и ПФ в предикативной позиции, не представлен в них системно, а дается выборочно (полнота представления факторов сильно зависит от пособия). Вопрос о взаимодействии и противодействии факторов в контексте одного высказывания не ставится ни в одном пособии. Сказанное объясняет сложности, возникающие при усвоении и употреблении КФ и ПФ в предикативной позиции.

В качестве итога обзора теоретической и лингводидактической литературы по теме составлена таблица, в которой представлены все отмечавшиеся в литературе факторы выбора КФ и ПФ, а также пособия, в которых они упоминаются (см. Приложение. Факторы, влияющие на выбор КФ/ПФ, в пособиях РКИ). Для удобства прочтения эта таблица была разделена на две части. Сводная таблица поможет преподавателям выбрать или удачно скомбинировать пособия для работы с темой.

Список литературы:

1. Terence Wade. A Comprehensive Russian Grammar, 2011.
2. Антонова, В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) / В.Е., Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. - В 2 т. - 3-е изд. - Изд-во Златоуст, 2020.
3. Битехтина, Г.А. По-русски - без ошибок!: Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. / Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, А.В. Фролкина. - МГУ, 1995.
4. Бэбби, Л. Глубинная структура прилагательных и причастий в русском языке. // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. XV. - М., 1985. - С. 156-170.
5. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под. ред. Г. А. Золотовой. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 2001.
6. Волкова, Н.А. Улучшим наш русский!: учеб. Пособие. / Н.А. Волкова, Д. Филлипс. Ч. 2. СПб: Златоуст, 2015.
7. Всеволодова, М.В. О грамматике полных и кратких форм прилагательных и причастий в русском языке // Вопросы языкознания, 6. 2013. С. 3–32.
8. Глазунова, О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. СПб: Златоуст, 2007.
9. Гращенков, П.В. Грамматика прилагательного. Типология адъективности и атрибутивности. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018.
10. Егорова, А.Ф. Трудные случаи русской грамматики. СПб: Златоуст, 2016.
11. Жаркова, Е.Х. Разговоры по душам: учебное пособие для изучающих русский язык. Продвинутый этап. СПб: Златоуст, 2019.
12. Зализняк, А.А. "Русское именное словоизменение" с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. М.: "Языки славянской культуры", 2002.
13. Зельдович, Г.М. Краткая форма прилагательного // Прагматика грамматики. - М. 2012. - С. 446–471.
14. Кустова, Г.И. Материалы к корпусной грамматике русского языка. - Выпуск III. - Части речи и лексико-грамматические классы. - СПб: Нестор-История. 2018. - С. 76-88.

15. Мустайоки, А. Русская грамматика с упражнениями (Luggage. Basic Russian grammar with exercises)/ А. Мустайоки, М. Алестало, Х. Багаж Виймаранта. Златоуст, 2011.
16. Плотникова, В.А. Полные и краткие формы прилагательных. Русская грамматика. - Т.1. - М.: Изд-во Наука, 1980. - С. 556-560.
17. Юдина, Л.П. Полные и краткие прилагательные. Особенности функционирования. // Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. А.В. Величко. - СПб: Златоуст, 2018. - С. 668-689.

Факторы, влияющие на выбор КФ/ПФ, в пособиях РКИ

| | предикат /атрибут | в сочетании с существ | разговор ность/книжность | временн ость/пост оянство | характер подлежащего | эмоцион альность - КФ | разная семанти ка у КФ и ПФ | наличие зависим ых (КФ) |
|---|-------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------|-------------------------|
| <i>Мустайоки А., Алестало М., Виймаранта Х.</i> Багаж. Русская грамматика с упражнениями (Luggage. Basic Russian grammar with exercises). Златоуст, 2011. | + | | + | + | | | + | + |
| <i>Terence Wade.</i> A Comprehensive Russian Grammar, 2011. | + | + | | + | + | | + | + |
| <i>Жаркова, Е. Х.</i> Разговоры по душам : учебное пособие для изучающих русский язык. Продвинутый этап. СПб.: Златоуст, 2019. | + | | + | | | | + | + |
| <i>Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Фролкина А.В.</i> По-русски - без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. МГУ, 1995. | + | | | | | | + | + |
| <i>Егорова А.Ф.</i> Трудные случаи русской грамматики. СПб.: Златоуст, 2016. | + | + | | + | + | + | + | + |
| <i>Волкова, Н.А., Филлипс, Д.</i> Улучшим наш русский! Ч. 2. СПб. : Златоуст, 2015. | + | | | | | | + | + |
| <i>Глазунова О.И.</i> Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. СПб.: Златоуст, 2007. | + | + | | + | | | | |
| <i>Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.</i> Дорога в Россию 3. Златоуст, 2020. | + | + | + | | | | | + |

| класс атрибути вно ориентир | императ ивные конструк ции | характер связочного глагола | КФ+инф инитив | КФ+при даточное | характер суждения | так/тако й |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------|--------------------|----------------------|---------------|
| | | | | | | |
| | + | + | + | + | + | + |
| | | | | | | |
| | | | + | | | |
| | | | + | | | + |
| | | | | | | + |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ С ОПОРОЙ
НА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

А.Н. Сысолина, e-mail: a_sysolina@mail.ru,

студент

Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск

А.В. Курьянович, kurjanovich.anna@rambler.ru

д-р филол. наук, доцент, заведующий кафедрой

Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск

**LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS BASED ON PHRASEOLOGICAL UNITS AS A
MEANS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGNERS**

A.N. Sysolina, e-mail: a_sysolina@mail.ru,

Student,

Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

A.V. Kuryanovich, kurjanovich.anna@rambler.ru

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department,

Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

Аннотация. В статье речь идет о сравнительно-лингвокультурологическом анализе как способе формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному. Подобный подход позволяет обучающемуся-инофону глубже проникнуть в структуру и специфику функционирования изучаемого языка в условиях широкого культурного контекста. В качестве иллюстративного материала рассматриваются русские и чешские фразеологизмы тематической группы «Человек».

Ключевые слова: сравнительно-лингвокультурологический анализ, русский язык как иностранный, фразеологические единицы, тематическая группа «Человек».

Abstract. The article deals with the comparative linguocultural analysis as a way of forming linguocultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language. This approach allows the foreign language learner to penetrate deeper into the structure and specifics of the functioning of the language being studied in a wide cultural context. Russian and Czech phraseological units of the thematic group "Man" are considered as illustrative material.

Keywords: comparative linguocultural analysis, Russian as a foreign language, phraseological units, thematic group "Man".

В современной лингводидактике одним из актуальных принципов обучения является лингвокультурологический подход, в рамках которого обучение языку осуществляется посредством знакомства с единицами, обладающими особой значимостью с точки зрения приобщения иностранного носителя к чужой картине мира и чужой культуре. К таким языковым единицам (как словным, так и сверхсловным), по мнению большинства ученых, относятся такие, в семантике которых содержатся аксиологически ценные для аутентичных носителей компоненты смысла, маркирующие фрагменты национальной картины мира. В первую очередь, речь здесь может идти о пословицах, поговорках, заимствованных лексемах, фразеологизмах и пр. элементах языковой картины мира чужого этноса. Например, об

использовании в современной лингводидактике в качестве лингвокультурологических и когнитивных единиц жаргонизмов идет речь в: [2].

Лингвокультурологический анализ с опорой на фразеологические единицы позволяет «определить объем семантики фразеологизмов, исходные архетипы; выявить этноспецифичность фразеологических образов; показать как культурно обусловленные концептуальные модели, лежащие в основе образов, формируют аксиологическое содержание фразеологизмов; определить параметры употребления» [4, с. 119].

В методике преподавания русского языка как иностранного изучение фразеологических единиц имеет особое значение: соединение изучения языка и культуры способствует более глубокому уровню владения русским языком. Фразеологическая система русского языка не только отражает национальное самосознание русского народа, но и содержит богатый языковедческий материал, позволяющий на его основе изучать язык в разных аспектах.

В практике преподавания русского языка как иностранного большое значение приобретает «сравнительно-сопоставительный анализ смыслового и образного содержания русских фразеологизмов» [1]. Так как при преподавании русского языка как иностранного при изучении фразеологической системы русского языка задействуются два языка (русский и родной язык обучающихся), то одним из ведущих принципов преподавания становится учет родного языка обучающихся и особенностей культуры. Сравнительный лингвокультурологический анализ фразеологизмов позволяет «определить объем семантики фразеологизмов, исходные архетипы; выявить этноспецифичность фразеологических образов; показать как культурно обусловленные концептуальные модели, лежащие в основе образов, формируют аксиологическое содержание фразеологизмов; определить параметры употребления» [4, с. 119]. При сравнении фразеологизмов двух языков предполагается «выявление универсального, культурно-обусловленного и национально-специфического во фразеологизмах как знаках языка, культуры и коммуникации» [там же, с. 115]. Такой подход, с точки зрения Л.В. Адониной, «способствует более точному пониманию семантики фразеологических единиц как косвенно-производных средств формирования концептосферы русского языка, их правильному употреблению и закреплению в памяти обучающихся на основе возникающих ассоциаций, с одной стороны, и исключают интерферирующие влияния – с другой» [1]. Сопоставительный анализ фразеологизмов двух языков имеет значение и в лингвострановедческом плане, так как путем сопоставления фразеологизмов в процесс обучения вводятся сведения о стране (страноведческие).

В русском языке выделяют следующие группы фразеологических единиц:

- фразеологизмы с тождественными семантическими и стилистическими характеристиками, так и тождеством образов;
- фразеологизмы, имеющие частичное совпадение (близость) образов при наличии общности значения и стилистической окрашенности;
- фразеологизмы с одинаковым значением и стилистической окраской, но с различными образами;
- фразеологизмы, не имеющие смыслового или фразеологического соответствия в другом языке [1].

В методике преподавания русского языка как иностранного начинать работу с фразеологизмами рекомендуется со знакомства с фразеологическими единицами первой группы. Сначала объясняется значение фразеологизмов (с использованием семантизации), затем с помощью анализа текстов происходит закрепление значения. Семантизация фразеологизмов осуществляется с помощью толкования значения на обоих языках (родном и русском), перевода и догадки по смыслу с опорой на контекст.

Самобытные фразеологические единицы, которые достаточно просто усваиваются носителями языка, сложны для восприятия и интерпретации иностранными обучающимися, так как для них сложнее представить исчерпывающий комментарий для более полного

создания образа. Поэтому необходимо обязательно использовать контекст, это способствует формированию правильного употребления фразеологизмов при составлении предложений.

Межязыковые фразеологические единицы образуются при помощи фразеологического калькирования, заимствования без перевода, фразеологического семантического заимствования и параллелизма. Не поддаются калькированию самобытные национальные фразеологизмы.

Э.М. Солодухо указывает, что фразеологические единицы, которые совпадают как по значению, так и по стилистической направленности, являются полными эквивалентами, а фразеологизмы, которые имеют частичные расхождения в семантике и не совпадают стилистически, являются ограниченными эквивалентами [5, с. 25].

Существенным признаком, сближающим фразеологические единицы различных языков, по мнению Л.В. Адониной, является фразеобраз – основной компонент фразеологического значения [1]. В основе семантически близких фразеологизмов может находиться представление о различных образах, обусловленных особенностями культуры, быта, национального самосознания народа, являющегося носителем языка. При определении меры эквивалентности или безэквивалентности фразеологизмов сопоставляемых языков необходимо учитывать особенности их грамматической системы и лексико-семантический состав каждого языка.

Л.В. Адонина отмечает: «Сопоставительное исследование фразеологических единиц разных языков, будучи наглядным лингвокультурологическим источником (а вместе с тем и родного языка в сравнении с изучаемым иностранным), является практической базой для методики преподавания фразеологии» [1].

Т.А. Зуева предлагает модель лингвокультурологического анализа фразеологизмов [3, с. 28-34]. В ней обращается внимание на сравнение отражения во фразеологизмах разных языков практического жизненного опыта носителей языка, культурно-исторических традиций, особенностей быта. Т.А. Зуева предлагает вычленять в составе фразеологизмов словные компоненты, называющие реалии материальной культуры, культурная информация «составляет денотативный компонент значения этих слов» [там же, с. 30]. Во фразеологических единицах присутствуют также отражения верований, заговоров, гаданий. Большое значение имеет выделение различного рода культурных коннотаций, национально-культурных специфичных образов, систему устойчивых эталонных сравнений. Автор модели считает основной задачей лингвокультурологического анализа фразеологических единиц «выявление ценностных установок этноса, отраженных в них в конденсированном виде» [там же, с. 33].

Проиллюстрируем сказанное на анализе конкретного языкового материала. Представим фрагмент исследования с использованием сопоставительно-лингвокультурологического анализа фразеологизмов тематической группы «Человек» в русском и чешском языках. Цель сопоставительного анализа: выявление ценностных установок каждого этноса. Задачи: выявить эквивалентность / неэквивалентность фразеологизмов, определить семантику (положительную, отрицательную), выделить общие и характерные национальные черты, отраженные во фразеологических единицах.

Фразеологизмы описывают различные черты характера, внешность, особенности поведения людей, поэтому целесообразным представляется разделение всех фразеологических единиц на подгруппы по эмоциональному признаку. Акцент делается на выделении эквивалентности фразеологизмов (полная, частичная или ее отсутствие), семантика фразеологизмов указанной группы (положительная или отрицательная), выражающаяся в отражении эмоционального отношения, характерного для каждого из рассматриваемых этносов. В таблице 1, приводимой ниже, представлены наиболее употребительные фразеологизмы-соответствия из русского и чешского языков.

Таблица 1. Эквивалентные фразеологические единицы в русском и чешском языках

| | |
|--|--|
| Голова, что чан, а ума на капустный кочан; (у него) Каша в голове; (разбирается в чем-то) Как Аксинья (свинья) в апельсинах. | Hlava bez rozumu – pivní kotel; (rozumět něčemu) jako koza petrželi; Má v hlavě guláš. |
| С дураками каши не сварить: крупа не кипит либо огонь не горит. | Není s hloupým člověkem žádná rozumná řeč. |
| Шут гороховый, пугало огородное. | Strašák do zelí (пугало на поле, засеянном горохом). |
| Горе луковое. | je na obě ruce levý. |
| Лаптем щи хлебать. | Být sto let za opicem. |
| Профессор (мастер) кислых щей | Nešikovný muž je jako nesolený hrách |
| Мало каши ел; Молоко на губах не обсохло; Аппетит не по росту. | Ještě málo chleba snědl; Má ještě mléko na bradě; On je malé pivo; Mohl by mi ještě chodit pro pivo. |
| Ни рыба ни мясо. | Ani ryba ani rak; Ani slaný ani mastný; Ani sladký ani hořký. |
| Смелому горох хлебать, а робкому пустых щей не видать; Как вареная курица. | Než se obrátí, druhý by za dva groše chleba snědl; Za stolem sedě jídlo zmeškal. |
| Принцесса на горошине. | Princezna na hrášku; Cukrová panenka Je jako z másla. |
| Вешать лапшу на уши; У вас на улице квас, а в дом придёшь и воды не найдёшь. | Věšet někomu bulíky na nos. |
| На языке мёд, а на сердце лёд. | Na jazyku med, na srdci jed. |
| Ложкой кормит, стеблом (черенком) глаз колет. | Podává mi krajíc chleba a kýjem hrozí Jednou rukou chléb podává, v druhé drží kámen. |
| Белены объелся. | Jako smyslů zbavený. |
| Отрезанный ломоть (к хлебу не пристанет). | Postavit se na vlastní nohy. |
| Сбоку припека. | Je jako páté kolo u vozu. |
| Обжегшись на молоке, на воду дует. | Kdo se spálil, ohni se vyhýbá. |
| Денег – куры не клюют. | Jeho pes nebude jísti samého chleba. |
| Считает каждую копейчку. | Počítá i hrách do hrnku. |
| Кость в горле. | Sůl v očích. |
| Как мышь на крупу (смотреть, дуться). | Divá se jako sůva z nudlí. |
| Котелок (голова) варит. | Umět víc než chléb jísti (než hrách vařit) Jídal vtipnou kaši. |
| Пиво варит не кто богат, а кто дароват; Казак из пригоршни напьётся, из ладони пообедает; Тертый калач; Собаку съел; На мякине не проведёшь. | Člověk všemi mastmi mazaný; Toho rohlíkem neopiješ; Ten nejedl chleba jenom z jedné peci. |
| Кровь с молоком; Как огурчик; Как конфетка. | Krev a mléko; Je jako rybička; Jako z cukru. |
| Сливки общества. | Společenská smetánka. |
| Золотой человек | Je dobrý jako chléb; Ten by se mohl mazat na chleba. |
| Из одного (разного) теста. | Být ze stejného (z jiného) těsta. |
| Хрен с перцем сошёлся. | Podobá se jako vejce vejci или Jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet. |
| Пуд соли съест (с кем-либо). | Znát od malička, znát někoho jako své boty, sedat s někým za jedním stolem. |
| Щей горшок, да сам большой; Хочу с кашей ем, хочу масло пахтаю. | Nahlédát do svého hrnečku; Býti pánem nad svým krajícem. |
| Десятая (седьмая) вода на киселе. | Hodně vzdálený příbuzný, příbuzný z desátého kolena; Příbuzný po Adamu; Naše kráva se napila z vaší louže. |
| Одет как капуста. | Je nabalený jako cibulka. |

В группе фразеологизмов, характеризующих человека, присутствуют единицы различного происхождения, которые различаются и по семантике, и в выражении эмоций, но при этом в характеристике человека в русском и чешском языках есть много общих черт. При рассмотрении тематической группы «Человек» в русском и чешском языках было выявлено, что фразеологизмы изучаемой семантической группы описывают разные черты характера, внешность, особенности поведения людей. Большинство из них имеют негативную семантику, меньше фразеологизмов с положительной семантикой, самую небольшую группу составляют фразеологизмы с нейтральной окраской. При сравнении фразеологизмов с отрицательной коннотацией был сделан вывод, что и русский, и чешский народ подвергает порицанию такие человеческие качества, как глупость, невежество, наглость, грубость, лживость, лень, скупость и другие. Сопоставив фразеологизмы с положительной коннотацией, мы пришли к выводу, что оба народа выделяют в качестве положительных такие качества человека, как наличие опыта и житейской мудрости, красоту, здоровье, успешность. Так, о глупом человеке, который совершенно ничего не понимает, не смыслит, у него сумбур, путаница в голове, говорят: рус.: Голова, что чан, а ума на капустный кочан; (разбирается в чем-то) Как Аксиныя (свинья) в апельсинах; (у него) Каша в голове; чеш.: Poslali výra pro kus sýra, on přinesl tvaroh; Hlava bez rozumu - pivní kotel; (rozumět něčemu) jako koza petrželi; Má v hlavě guláš. И русские и чехи отмечают, что с глупым человеком не сговоришься, не сделаешь дела. В данных фразеологизмах фигурирует компонент «каша», уже известный в других устойчивых выражениях в значении «какое-либо дело». Рус.: С дураками каши не сварить: крупа не кипит либо огонь не горит, что соответствует чешскому *Není s hloupým člověkem žádná rozumná řeč*. При проведении лингвокультурологического анализа с опорой на фразеологические единицы появляется возможность выявить универсальное, культурно-обусловленное или национально-специфическое во фразеологии на уровне языка, культуры и коммуникации.

Таким образом, в современной лингводидактике, в том числе методике преподавания русского языка как иностранного, на первый план выходит задача формирования у обучающихся интереса к диалогу языков и культур. В процессе ее реализации язык расценивается не только как средство обучения, общения, познания мира, но и как средство приобщения к национальным культурам разных народов, к их духовным ценностям. Новые образовательные стандарты, нацеленные на совершенствование компетентностной базы обучающихся, определяют формирование культуроведческой компетенции как одной из основных задач преподавания русского языка. Приобщение к национальной культуре осуществляется, в том числе, через такое средство обучения русскому языку как родному и как иностранному как лингвокультурологический анализ. Он способствует развитию умений размышлять над языковыми и речевыми единицами, содержащими в своем значении культурную информацию. Лингвокультурологический анализ с опорой на фразеологические единицы является эффективным средством обучения русскому языку как иностранному, так как позволяет глубоко исследовать специфику и богатство русского литературного языка. В лингвокультурологической модели обучения русскому языку как иностранному сознательно-сопоставительный метод выделяется как один из самых важных, так как реализация лингвокультурологических факторов обуславливает общую стратегию обучения – установку на овладение национально-культурными знаниями.

Список литературы:

1. Адонина, Л.В. Методика обучения иностранцев фразеологической системе русского языка / Л.В. Адонина, С.В. Лазарев, В.В. Никитина, С.В. Смирнов и др. // URL: <http://www.vipstd.ru/index.php/1532-hum-2017-06-11> (дата обращения: 12.02.2021).
2. Ван, С. Жаргонизмы в речи китайской молодежи: опыт лингвокультурологического описания / С. Ван, А.В. Курьянович. // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2016. - № 3 (168). - С. 9-14.

3. Зуева, Т.В. Модель анализа фразеологических единиц в лингвокультурологическом аспекте // Уральский филологический вестник. - 2012. - № 5. - С. 28-34.
4. Ковшова, М.Л. Сопоставительный анализ фразеологизмов: лингвокультурологический подход // Филология и культура. - 2014. - № 4 (38). - С. 115-121.
5. Солодухо, Э.М. Проблемы интернационализации фразеологии. - Казань: Изд-во КГУ, 1982. - 168 с.

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Л.А. Шабалина, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru

старший преподаватель

*Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, Россия,
г. Новосибирск*

**MAIN APPROACHES IN TEACHING BASICS OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION AND BUSINESS COMMUNICATION COURSE IN THE MEDICAL
UNIVERSITY**

L. A. Shabalina, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru

Senior Lecturer

Novosibirsk State Medical University, Russia, Novosibirsk

Аннотация. В статье рассматривается преподавание курса «Основы межкультурной коммуникации и делового общения» в медицинском вузе с точки зрения традиционных и современных подходов, описывается необходимость интеграции различных подходов в процессе обучения дисциплине для формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов-медиков и фармацевтов.

Ключевые слова: подходы к преподаванию, межкультурная коммуникация, деловое общение, коммуникативная компетентность.

Abstract. The article studies the teaching Basics of Intercultural Communication and Business Communication in the medical university from the point of view of traditional and modern approaches and describes the need to integrate various approaches in teaching this subject to form the professional and communicative competence of future health care professionals.

Keywords: approaches to teaching, intercultural communication, business communication, communicative competence.

В последние годы в высшей школе осуществляется переход на новый образовательный стандарт ФГОС 3++, в котором приведён перечень универсальных компетенций, являющийся единым для всех направлений подготовки и специальностей. Универсальные компетенции обеспечивают возможность учиться и формировать необходимые социальные навыки для эффективного взаимодействия в процессе учёбы и будущей трудовой деятельности. К универсальным категориям (группам) компетенций относятся коммуникация (УК-4) и межкультурное взаимодействие (УК- 5). В образовательные программы направлений подготовки и специальностей вузы включают дисциплины, которые формируют эти две группы универсальных компетенций. К таким дисциплинам следует отнести «Основы межкультурной коммуникации и делового общения». Далее речь пойдёт о подходах к преподаванию дисциплины «Основы межкультурной коммуникации (МКК) и делового общения» по специальности 33.05.01 Фармация в Новосибирском государственном медицинском университете (НГМУ).

Согласно общим положениям ФГОС высшего образования - специалитет по специальности 33.05.01 Фармация выпускник должен готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: организационно-управленческой, научно-исследовательской [1]. Перечисленные типы деятельности подразумевают широкий набор профессиональных обязанностей, включающих различные аспекты делового и академического общения. Отдельно же такие дисциплины, как «Деловое общение», «Деловая

этика», «Русский язык и культура речи», «Межкультурные коммуникации» и др., не преподаются студентам. Поэтому в содержание дисциплина «Основы МКК и делового общения» включены основы знаний из различных областей, связанных с коммуникацией и межкультурным взаимодействием. С учётом вышеназванных универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ (УК-4, УК-5) дисциплина нацелена на формирование теоретических знаний и практических умений и навыков, связанных с деловым общением, умений использовать современные коммуникативные технологии и навыков практического владения современным русским литературным языком в профессиональном и академическом взаимодействии; на формирование умений анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Следует отметить, что дисциплина «Основы МКК и делового общения», сформировавшаяся на стыке культурной антропологии, этнопсихологии, социологии, коммуникативистики и лингвистики, носит интегративный характер. Одной из главных задач лингводидактики высшей школы является создание методики преподавания курса «Основы МКК и делового общения».

Подход к обучению является одной из базовых методических категорий, лежащих в основе методики преподавания любой дисциплины. Сам термин «подход к обучению» в 60-ые годы прошлого века впервые употребил в научной литературе английский методолог Э. Энтони для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им [2, с. 97]. В отечественной методике преподавания русского языка термин «подход» в узком значении близок к понятию «метод», в широком значении - к направлению в обучении.

Особенностью дисциплины «Основы МКК и делового общения» является соединение двух курсов - «Межкультурная коммуникация» и «Деловое общение», существующих в виде самостоятельных и имеющих отдельное методическое обеспечение. Дисциплина «Деловое общение» используется в вузах для обучения родному языку, часто является альтернативной курсу «Русский язык и культура речи». История преподавания «Межкультурной коммуникации» в нашей стране отличается от зарубежной. В России этот предмет начал преподаваться на факультетах иностранных языков, а в других странах он изучается на факультетах коммуникативистики. Поэтому в российской методологии сложились два направления в преподавании «Межкультурной коммуникации»: лингвистическое и нелингвистическое. Лингвистическое направление предполагает обучение межкультурной коммуникации в рамках дисциплины «Иностранный язык». Нелингвистическое направление рассматривает дисциплину «Межкультурная коммуникация» как самостоятельную междисциплинарную.

В методологии сложились следующие традиционные подходы к изучению межкультурной коммуникации. В основе функционального подхода лежат методы социологии и психологии. В рамках этого подхода изучаются стили общения в разных культурах. Объяснительный (или интерпретационный) подход строится на методах антропологии и лингвистики. Особое внимание в этом случае уделяется рассмотрению коммуникативных моделей поведения внутри отдельных культурных групп. Критический подход делает акцент на изучение условий общения: ситуаций, окружающей обстановки и т.п. Основной метод, который используют сторонники этого подхода, - анализ текстов. Учёные исследуют тексты СМИ, которые, по их мнению, отражают современную культуру, а не личностное межкультурное взаимодействие.

В научной литературе последнего десятилетия наиболее часто описываются следующие подходы в методике преподавания дисциплин, обучающих родному языку в высшей школе: коммуникативный, лингвокультурологический, социолингвистический, прагматический, профессионально ориентированный. Поскольку курс «Основы МКК и делового общения» междисциплинарен по своей сути, то преподавание его в медицинском вузе, на наш взгляд, должно строиться на основе интеграции названных современных подходов.

Коммуникативный подход предполагает обучение языку в процессе живого общения. Главным понятием этого подхода выступает коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность для специалистов медицинского и фармацевтического профилей является частью профессиональной компетенции. В рамках коммуникативного подхода на занятиях моделируются ситуации, включающие обучающихся в процесс реального речевого общения. Можно сказать, что данный подход нацелен на развитие у обучающихся навыков и умений коммуникативного поведения. Сегодня, наряду с понятием «коммуникативное поведение» учёные используют понятие «текстовая деятельность». Текстовая деятельность реализуется в обучении коммуникативно значимым жанрам научной и деловой сфер, например, в обучении написанию конспектов, рефератов, тезисов, резюме и др.

Лингвокультурологический подход обычно применяется в методике преподавания иностранных языков, но в обучении дисциплине «Основы МКК и делового общения» его применение является обоснованным, так как межкультурная коммуникация строится на взаимосвязи языка и культуры. Язык является средством хранения и передачи национальных традиций, нравственных ценностей родной культуры, поэтому в наше время, когда происходит переосмысление этических норм речевой культуры, лингвокультурологический аспект является как никогда актуальным. Специалисты – медики и фармацевты работают с мультикультурным населением, поэтому они должны знать, как культура и язык влияют на эффективность коммуникации в профессиональной сфере. Именно в рамках этого подхода в большей степени, на наш взгляд, формируется межкультурная компетентность будущих специалистов-медиков и фармацевтов.

Следует также отметить, что лингвокультурологический подход в современной методике обучения родному языку частично совпадает с социолингвистическим подходом, рассматривающим взаимосвязь языка и общества. В рамках этого подхода у обучающихся формируются умения строить общение с учётом сферы, ситуации общения, таких особенностей партнёров по общению, как их социально-культурные характеристики, умения демонстрировать знания правил речевого этикета, использовать в речи идиоматические выражения и прецедентные тексты, решать с помощью родного языка актуальные задачи общения в различных сферах деятельности.

Прагматический подход формирует прагматическую компетенцию, которую А.Н.Щукин определяет как «желание и умение строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями собеседника, умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели» [3, с. 54]. В рамках этого подхода формируются умения построения высказывания с учётом различных факторов адресата, целей коммуникативных актов; различные риторические умения и умения использовать современные эффективные технологии в профессиональном, академическом и бытовом общении.

Профессионально ориентированный подход реализует реальные коммуникативные потребности студентов медицинских вузов с опорой на их профиль обучения. В методике преподавания русского языка сложились два направления профессионально ориентированного подхода к обучению: обучение языку специальности и обучение языку профессионального делового общения. В рамках этого подхода принято считать коммуникативную компетенцию частью профессиональной компетенции. Сформировав профессионально-коммуникативную компетенцию, специалисты-медики и фармацевты смогут свободно вступать в межличностную, профессиональную коммуникацию и управлять своим коммуникативным поведением в деловой и научной сферах деятельности.

Таким образом, преподавание дисциплины «Основы межкультурной коммуникации и делового общения» в медицинском вузе строится, на наш взгляд, на интеграции различных традиционных и современных подходов, которая проявляется при технологическом проектировании учебного процесса. Современные технологии реализуются через использование в процессе обучения различных активных, интерактивных методов и форм, а

также различных форматов обучения. «Основы межкультурной коммуникации и делового общения» как междисциплинарный курс формирует различные виды компетенций: коммуникативную, межкультурную, прагматическую, - которые являются важнейшими частями профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов-медиков и фармацевтов.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - специалитет по специальности 33.05.01 Фармация. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/39181> (дата обращения: 03.03.2019).

2. Шукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: ВК, 2012. – 335 с.

3. Шукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Шукин, Г.М.Фролова. — М.: Издат. центр «Академия», 2015. — 288 с.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абызов Алексей Алексеевич - кандидат филологических наук, доцент; Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново.

Авдеева Надежда Петровна – преподаватель, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Россия, г. Саратов.

Анумян Карпис Саркисович, аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов (РУДН); Почетный член Студенческого научного общества Ереванского государственного университета; Лучший молодой ученый СНГ – 2020, Россия, г. Москва.

Бабаян Владимир Николаевич - доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль.

Барина Дарина Олеговна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель ВШЛИП, СПбПУ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Барушкова Светлана Борисовна - доцент кафедры романских языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Бережная Антонина Алексеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Богданова Оксана Юрьевна - кандидат филологических наук доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль.

Бойко Сергей Иванович – кандидат политических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной политологии, Российский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Москва.

Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия, г. Самара.

Бочкова Оксана Сергеевна - кандидат филологических наук, доцент; Кубанский государственный технологический университет, подготовительный факультет для иностранных граждан, кафедра гуманитарных дисциплин и спорта; Россия, г. Краснодар.

Былинкина Наталия Витальевна - магистр второго года обучения, Самарский национальный исследовательский университет имени акад. С.П.Королева, Россия, г. Самара.

Быльева Дарья Сергеевна - кандидат политических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия.

Варлакова Екатерина Александровна - кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский горный университет, доцент, Россия, г. Санкт-Петербург.

Володарская Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Воронцова Евгения Викторовна - старший преподаватель, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Вязгин Андрей Владимирович – магистрант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Гаврилова Анна Вадимовна - кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Гвозданная Надежда Вячеславовна – старший преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия г. Москва.

Глебов Виктор Васильевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, Россия, г. Москва.

Глотова Александра Валерьевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Россия, г. Севастополь.

Головко Елена Вадимовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков; Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия, г. Самара.

Голубенко Елена Александровна - научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «21 научно-исследовательский испытательный институт военной автомобильной техники» Министерства обороны Российской Федерации, Россия, г. Бронницы.

Гоман Юлия Валентиновна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; Санкт-Петербургский горный университет, доцент, Россия, г. Санкт-Петербург.

Горохов Борис Андреевич – магистрант, Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Горячева Ирина Николаевна - преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва.

Гришина Анна Сергеевна – ассистент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Гуд Анастасия Олеговна - студент 2 курса гуманитарно-педагогического факультета, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, г. Киев.

Гурова Алеся Романовна - студент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск.

Давыдова Полина Ивановна – студент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва.

Евтухова Елена Альбертовна - старший преподаватель, Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново.

Елкина Наталия Владиславовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Егорычева Галина Зиновьевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Жилевич Ольга Федоровна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций; Полесский государственный университет, Республика Беларусь, г. Пинск.

Жильцов Александр Александрович - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Жиляков Сергей Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры менеджмента; Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Старооскольский филиал), Россия, г. Старый Оскол.

Закирова Юлия Львовна - кандидат филологических наук, доцент; Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва.

Казакова Тамара Анатольевна - кандидат филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, г. Санкт-Петербург.

Калинин Андрей Юрьевич - старший преподаватель, PhD (Docteur en Science du langage); Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва.

Касарова Валерия Георгиевна - кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой «Страноведение», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ); Россия, г. Москва.

Качан Елена Станиславовна - преподаватель; Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь, г. Минск.

Кириллова Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Ковригина Анна Ивановна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Россия, г. Москва.

Ковтун Всеволод Михайлович - сержант IV курса, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль

Кожухова Наталья Егоровна - кандидат филол. наук, доцент; Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь, г. Минск.

Колесникова Виктория Владимировна - кандидат филологических наук, доцент; Кубанский государственный технологический университет, подготовительный факультет для иностранных граждан, кафедра гуманитарных дисциплин и спорта; г. Краснодар, Россия.

Кользун Лидия Юрьевна – преподаватель, Лотарингский университет, CNRS, ATILF, Франция, г. Нанси.

Корженевич Юлия Вячеславовна - магистр педагогических наук, Полесский государственный университет, преподаватель, Республика Беларусь, г. Пинск.

Котельникова Елена Юрьевна – старший преподаватель; Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия, г. Пермь.

Крамная Екатерина Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Кривошапова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Молдова, г. Тирасполь.

Крутикова Людмила Николаевна – учитель начальных классов; ГБОУ СОШ №349 с углубленным изучением английского языка, Россия, г. Санкт-Петербург.

Крылова Елена Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Купцов Александр Евгеньевич - старший преподаватель кафедры иностранного языка как второй специальности, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Курьянович Анна Владимировна - доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск.

Лапина Алена Олеговна - преподаватель английского и немецкого языков, Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П. Пастухова, Россия, г. Ярославль.

Лацович Милица (Lazovic, Milica) – научный сотрудник, доктор филологических наук, Philipps-Universität Marburg, Германия, г. Марбург.

Левониук Лилия Евгеньевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков; Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.

Лефанов Даниил Сергеевич - магистрант первого курса, НИУ «Высшая школа экономики», Россия, г. Москва.

Лобатюк Виктория Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Лоза Анжела Валерьевна - кандидат филологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Луганская Дарья Леонидовна - студент 4 курса, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Майорова Елизавета Александровна - студент Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Мазальцева Валерия Сергеевна – студент, Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново.

Макарчук Арина Владимировна – студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Маркевич Юлия Васильевна - старший преподаватель, Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Махрова Надежда Николаевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Мельникова Ксения Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Мельникова Татьяна Николаевна - кандидат филол. наук, доцент; Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь, г. Минск.

Метель Анастасия Александровна - магистрант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Михайлова Алла Григорьевна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»; Севастопольский государственный университет; г. Севастополь, Россия.

Михайловская Мария Валерьевна – старший преподаватель, кафедра лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва.

Морева Надежда Александровна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Муравьева Татьяна Ивановна – студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Мурашова Людмила Павловна - кандидат филол. наук, доцент; Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Нгуи Мезуи Эрика Треси Ивана (Ngui Mezui Ericka Trecie Yvana) – студент Paul Indjedjet Goundjou high school, Libreville, государство Gabon, Африка.

Недбайлик Сабина Рудольфовна - доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск.

Николашина Екатерина Анатольевна - кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений; Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Россия, г. Рязань.

Nordmann Alfred - Professor am Institut für Philosophie, TU Darmstadt, Darmstadt, Germany; Guest Professor Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Guest Professor South China University of Technology, Guangzhou.

Одинокая Мария Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Орехова Юлия Михайловна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль.

Орлова Наталья Олеговна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; Россия, г. Ярославль.

Осокин Роман Юрьевич - сержант III курса, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, г. Ярославль.

Павлина Светлана Юрьевна - доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода; к.ф.н., доцент, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.

Парамонов Денис Вячеславович - аспирант, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Россия, г. Калуга.

Пилипенко Светлана Анатольевна - старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.

Полякова Марина Викторовна – старший преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Прокофьева Дарья Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Пронина Мария Николаевна - старший преподаватель кафедры «Страноведение», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Россия, г. Москва.

Пузенко Иван Николаевич - заведующий кафедры «Белорусский и иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, Республика Беларусь, г. Гомель.

Решетникова Валентина Валентиновна - старший преподаватель, Российский университет транспорта, Россия, г. Дубна.

Риекстина Валентина Николаевна – преподаватель русского языка как иностранного; Русская школа «Знание», Великобритания, г. Лондон.

Ростовская Мария Игоревна - старший преподаватель НИУ «Высшая школа экономики», Россия, г. Москва.

Рубцова Анна Владимировна – профессор, Директор высшей школы лингводидактики и перевода СПбПУ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Рубцова Софья Алексеевна – студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Руднева Мария Андреевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Российский университет дружбы народов Россия, г. Москва.

Русина Юлия Николаевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода № 1; УО «Минский государственный лингвистический университет», Минск, Беларусь.

Савчук Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент ВАК, доцент кафедры испанского языка; Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД Российской Федерации (МГИМО); Россия, г. Москва.

Самсонова Лилия Сергеевна - магистр второго года обучения, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева, Россия, г. Самара.

Сапожникова Юлия Львовна - доктор филологических наук, доцент; Смоленский государственный университет; профессор кафедры английского языка; Россия, г. Смоленск.

Середа Полина Витальевна - кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Силаев Павел Витальевич – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка Смоленского государственного университета, Россия, г. Смоленск.

Скакунова Виктория Александровна – преподаватель, факультет иностранных языков и регионоведения Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва.

Смирнова Анна Вячеславовна - преподаватель английского языка, Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П. Пастухова, Россия, г. Ярославль.

Сосой Ольга Александровна - кандидат филологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Спиридонова Валентина Александровна - кандидат филологических наук, преподаватель, Санкт-Петербургский горный университет, Россия, г. Санкт-Петербург.

Старостина Юлия Сергеевна - кандидат филологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени акад. С.П. Королева, доцент кафедры английской филологии, Россия, г. Самара.

Стаценко Анна Сергеевна - кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Стаценко Алина Сергеевна - студент магистратуры, Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Сулицкая Елена Ефимовна - старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва.

Сысолина Анастасия Николаевна - студент 5 курса историко-филологического факультета Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск.

Сыщикова Екатерина Сергеевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры испанского языка; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Россия, г. Москва.

Теплая Оксана Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, доцент кафедры романо-германских языков и перевода, Украина, г. Киев.

Толстикова Любовь Владимировна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере; Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар.

Тюкина Людмила Александровна – заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Тюрина Светлана Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой интенсивного изучения английского языка; Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, Россия, г. Иваново.

Урядова Анна Вячеславовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль.

Фадеева Виктория Александровна - старший преподаватель, к.п.н.; факультет иностранных языков и регионоведения Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва.

Хван Мария Владимировна - преподаватель, факультет иностранных языков и регионоведения Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва.

Хитарова Татьяна Александровна - доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук; Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина; Россия, г. Краснодар.

Хитарова Елена Георгиевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии,; Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар.

Холод Надежда Игоревна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков,; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Храмченко Татьяна Александровна - старший преподаватель, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск.

Цыварев Илья Васильевич – студент магистратуры; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

Черная Татьяна Андреевна – студент, Кубанский государственный технологический университет, Россия, г. Краснодар.

Чижикова Наталья Вадимовна - кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков; Рыбинский государственный авиационный технический университет имени П.А. Соловьева, Россия, г. Рыбинск.

Шабалина Лариса Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, Россия, г. Новосибирск.

Шевцов Василий Викторович - кандидат технических наук, начальник информационных технологий Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва.

Шерехова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск.

Шкаброва Мария Васильевна – студент 4 курса, Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, г. Санкт-Петербург.

Шкапова Александра Васильевна –преподаватель высшей категории, дипломированный германист, Ярославского филиала Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I, Россия, г. Ярославль.

Шоломицкая Анна Сергеевна - студент, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.