

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА № 1

**СОЗДАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОКРУЖЕНИЯ
КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ АКТИВИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Материалы
всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)**

*Санкт-Петербург
30 октября 2023 г.*

ИЗДАТЕЛЬСТВО
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
2023

ББК 81.432.1
С54

С54 **Создание** искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности : материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Санкт-Петербург, 30 октября 2023 г. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2023. – 199 с.

ISBN 978-5-7310-6239-8

Сборник включает статьи, в которых проанализированы различные аспекты преподавания языка, особенности преподавания делового и профессионального иностранного языка, активные методы обучения, а также рассмотрены вопросы переводоведения, взаимосвязи языка, культуры и мышления. Авторы рассматривают теоретические и практические вопросы по определенной тематике.

Издание может быть интересно как исследователям, изучающим педагогические и лингвистические проблемы, так и практикам, работающим со студентами.

This edition is a collection of articles that analyze different aspects of language teaching, peculiarities of business and professional language teaching, matters of active methods as well as translation studies, the correlation of language, culture and thinking. The authors examine the theoretical and practical issues on a certain problem.

It can be interesting for researchers studying the pedagogical and linguistic problems and practitioners working with students.

ББК 81.432.1

Редакционная коллегия: ст. преподаватель **О.В. Сулова** (ответственный редактор); канд. филол. наук, доцент А.В. Набирухина; канд. пед. наук, доцент **Е.А. Войлокова**; ст. преподаватель **Е.К. Гулова**

Рецензенты: канд. психол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского университета МВД России
Н.М. Шагиева

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка № 1 Санкт-Петербургского государственного экономического университета **Е.С. Курукалова**

ISBN 978-5-7310-6239-8

© СПбГЭУ, 2023

1. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

О. В. Абрамова

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЛАТФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В РАМКАХ «ОБРАЗОВАНИЯ 4.0»

На современном этапе развития процесса образования, одной из доминант которого является трендовая концепция «Образование 4.0», глобальные изменения происходят в смыслообразующем мотиве деятельности и преподавателей, и студентов в аудиторные часы. В настоящее время все больший акцент ставится на интенсивность учебного процесса, динамику усвоения знаний и умений и продуктивность практической деятельности студентов за счет обучения на основе сотрудничества и партнерства.

Наряду с традиционным триединством цели практического занятия, а именно формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов (образовательный, воспитательный и развивающий аспекты цели), перед преподавателем иностранного языка в контексте «Образование 4.0», — подготовка студентов к профессиональной деятельности в заданных социально-экономических и политических условиях, — стоит ключевая задача — создание атмосферы творчества, доброжелательности и поддержки обучающихся. Соответственно, практическое занятие для всех участников образовательного процесса может обеспечить синергичную платформу для активного общения, взаимного обмена информацией и формирования «гибких» (надпредметных) навыков будущих профессионалов.

Интерактивность процесса обучения является одним из эффективных способов достижения вышеупомянутой цели в рамках концепции «Образование 4.0». Преподавателю необходимо учитывать

следующие принципы интерактивности при планировании практического занятия (Центр преподавательского мастерства в бизнес-образовании Высшей школы менеджмента СПбГУ) [1]:

1) все компоненты практического занятия должны способствовать достижению цели;

2) студент — субъект учебной деятельности;

3) преподаватель — старший наставник, «фасилитатор»;

4) работа с группой ведется в формате диалога;

5) принцип делегирования «от преподавателя к студенту», что ведет к большей автономности обучающихся и их осознанности, и ответственности;

6) разнообразие заданий и форматов.

Необходимо отметить, что в условиях образовательного процесса в экономическом вузе существует возможность реализовать все принципы интерактивного обучения. Для того, чтобы выстроить практическое занятие по иностранному языку в формате интерактивной платформы согласно вышеперечисленным принципам, необходимо применять следующие методы и приемы обучения.

1. Ролевые игры и симуляции. По окончании определенного модуля студентам можно предложить разыграть профессионально-обусловленную ситуацию, чтобы они могли применить свои языковые знания и умения, а также «гибкие» навыки на практике. Например, они могут выступить в роли участников переговоров и т. д.

2. Групповые дискуссии и дебаты. На кафедре английского языка № 1 Санкт-Петербургского экономического университета ежегодно проводится турнир по дебатам среди студентов бакалавриата, где им предлагается обсудить различные темы на иностранном языке, что, безусловно, расширяет их кругозор, совершенствует аналитические навыки и навыки публичной речи, аргументации и критики.

3. Использование мультимедийных материалов. Преподаватели широко используют аутентичные тематические аудио- и видеоматериалы в образовательном процессе, что помогает студентам совершенствовать не только навыки аудирования, но и лучше усваивать фонетический аспект иностранного языка. Однако интерактивность подразумевает не просто пассивное восприятие информации, а использование ее в дальнейшей продуктивной деятельности, например, в дискуссиях.

4. Использование интерактивных учебных программ и приложений. Студентам предлагается использовать специальные программы и при-

ложения для изучения языка, которые позволяют им учиться в игровой форме и отслеживать свой прогресс. Так, например, для запоминания активных лексических единиц студенты могут использовать приложения Quizlet, Linguatorium и так далее.

5. Работа в парах и в группах. Студентам необходимо предлагать выполнять задания в групповом формате, поскольку таким образом они развивают навыки общения и сотрудничества на иностранном языке.

Итак, в современном образовательном процессе интерактивность образовательного процесса в целом и практического занятия в частности является одним из необходимых компонентов, который помогает достичь «субъект-субъектных» отношений, где преподаватель и студенты выступают в качестве равноправных участников процесса. Это в значительной мере стимулирует самостоятельную и познавательную деятельность студентов, меняя кардинально концепцию «образование на всю жизнь» на «непрерывное образование». Для преподавателя интерактивность занятий прежде всего привносит новизну и разнообразие в рутину профессиональных задач, а также помогает увеличить эффективность и повысить ценность практического занятия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Skillbox Media. Образование 4.0 [Эл. ресурс]. Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-interaktivnoe-obuchenie-i-v-chyem-ego-osobennosti/> (дата обращения: 12.10.2023).

О. И. Баранова, И. Н. Воскресенская

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Вызовы настоящего времени требуют высокоразвитого уровня мышления студентов-выпускников и магистрантов, которые должны вести научную деятельность в условиях инновационного контекста. Поэтому университетское образование вообще, и обучение иностранному языку в частности, требуют корректировки программ именно

с учетом развития у студентов четкого понимания роли науки в современном обществе и, соответственно, своей собственной роли как современных научных работников.

С другой стороны, и современный образованный человек, и современный ученый должны иметь высокий уровень пользования языком, поскольку язык есть средство экстернализации идей, следовательно, обучение иностранному языку и адекватному пользованию иностранным языком как средством международного научного общения в современном контексте должно приобрести решающее значение. Таким образом, в настоящей статье авторы делают акцент на двух главных проблемах — понимание будущими учеными роли науки в современном обществе и исключительной роли языка международного общения как средства выражения научной мысли, духовного развития и общения на основе эмпатии и сотрудничества.

Стремление к познанию — это то, что отличает человека от всего остального живого мира. Познание осуществляется посредством мышления. Благодаря мышлению у человека возникают понятия и идеи, основанные на наблюдениях, которые развитое человеческое сознание может анализировать и синтезировать в систему знаний. Чем больше развито сознание человека, тем более объективными являются эти знания.

А деятельность, направленная на получение, обработку и систематизацию знаний о мире, и есть наука.

В настоящее время человек достиг достаточно высокого уровня развития, и об этом говорит уровень развития технологий. ЮНЕСКО определяет науку как мощнейший двигатель общественного прогресса, который позволяет нам продлевать жизнь, следить за состоянием нашего здоровья и укреплять его, благодаря науке мы можем производить лекарства, чтобы лечить болезни и облегчать боль, она помогает нам обеспечить себя водой, удовлетворить базовые потребности, в том числе в пище, и добывать энергию. Наука также делает нашу жизнь интересней, предоставляя нам многочисленные средства для развлечения, включая спорт и музыку, и возможность пользоваться последними достижениями в сфере коммуникационных технологий. И, что не менее важно, она дает нам пищу для ума. Наука помогает нам находить решения для проблем повседневной жизни и искать ответы на загадки Вселенной. Она играет значительную роль для благосостояния общества и выполняет целый ряд функций: создание и раз-

витие новых знаний, совершенствование образования и повышение качества жизни. [1]

Истинную ценность науки получают только благодаря выявлению значения научных результатов для человека. Однако, конечной целью индивидуума должно быть и является не использование завоеваний науки для создания материального комфорта, а развитие всех дремлющих в человеке способностей. Знание имеет цену только благодаря тому, что способствует *всестороннему* познанию природы человека через развитие его сознания, формирования его мировоззрения и духовное совершенствование.

С одной стороны, научные открытия расширяют наше сознание и познания о мире. С другой стороны, новые открытия порождают новые вопросы, ответить на которые человек сможет, только если будет развиваться всесторонне.

В настоящее время уровень развития технологий требует развитого **самосознания и осознанности** у человека. Без этого человек может легко скатиться к таким поверхностным вещам в жизни, которые Ноам Хомский, лингвист, философ и один из величайших мыслителей нашего времени назвал «модным потреблением», предполагающим исключительно стремление к увеличению прибыли как к цели своей деятельности. При таком подходе даже научная деятельность превращается в источник получения прибыли, а сам человек и результаты его деятельности легко могут стать предметом манипулирования. [3]

Таким образом, любое завоевание науки, любое технологическое новшество можно использовать как для расширения знаний, информированности и духовного роста, так и для манипулирования неразвитым сознанием.

Хомский также отмечает, что и любая экономическая система должна основываться на информированных потребителях, делающих рациональный выбор. Однако, в настоящее время человек чаще пользуется материальными благами научных открытий, которые становятся все более и более доступными для него. В результате это может привести к тому, что его когнитивные функции начнут угасать. Этому способствует и реклама, которая предпринимает огромные усилия, чтобы создать неосведомленных потребителей, делающих иррациональный выбор [4].

Наличие развитого самосознания и осознанности важно не только для сферы потребления. Любые идеи, возникающие в обществе —

будь то научные идеи или идеи социально-экономического преобразования должны исходить от духовно развитых людей и восприниматься духовно развитыми людьми. Ведь наличие знаний, само по себе, еще не обеспечивает осознанность. Для этого нужна развитая душа. Под духовным развитием мы как раз и понимаем соответствующий уровень осознанности и самосознания. Такой человек понимает, что он делает, для чего или кого, как это отразится на будущих поколениях. А для этого он стремится к тому, чтобы сознавать причины, основания, которые побудили его к действию [1] и в соответствии с этим сознательно координировать свои действия. И в этом состоит в настоящее время роль науки в современном обществе — формирование человека как свободного мыслителя.

Человек по природе своей обладает двумя свойствами, связывающими его в одно целое: он существо действующее и познающее, а действует он исходя из накопленного знания. Наука является основой его деятельности, и эта деятельность увеличивает сумму этих знаний. И таким образом человек не стоит на месте, он не является раз и навсегда организованным существом, он всегда требует больше, чем мир дает ему [2 стр. 96], и эта неудовлетворенность, искание единства между нами и миром, Вселенной, внутри которой мы находимся, решения мировых загадок, законов, явлений и представляет собой духовное развитие человека и заодно основание для научной деятельности.

Без развитого самосознания и осознанности человек превращается в «раба идеи». Свободным и независимым он становится только если он не только обладает знаниями, но и занимается творческим, созидательным трудом и таким образом развивается духовно. Человек овладевает миром идей, чтобы пользоваться ими для своих *человеческих* целей, выходящих за пределы целей чисто научных. Именно так осуществляется отношение между наукой и жизнью.

«Повышение ценности бытия человеческой личности — такова конечная цель всей науки ((и ее роль в современном мире)). Кто занимается ею не с этой целью, тот работает лишь потому, что видел, что так поступал его учитель; он «исследует» потому, что просто случайно этому научился — Такого человека нельзя назвать «свободным мыслителем» [2, стр. 11].

Бытие же — это не только и не столько создание материального комфорта. И именно наука способствует развитию, а развитие ведет к свободной личности, творческий потенциал которой огромен.

Успех научных исследований или же заблуждений зависит от того, умеем ли мы правильно ставить проблемы. И здесь возникает тесная связь между мышлением и языком, поскольку язык возникает уже на стадии мышления и является и средством познания, и средством передачи знаний. Тесная связь между языком и мышлением возникает уже при постановке теоретико-познавательных проблем, поскольку от того, можем ли мы правильно сформулировать проблемы, будет зависеть успех научных исследований или же заблуждений [2]. Таким образом, язык играет решающую роль в изложении и интерпретации научных результатов.

И то, и другое зависит от нашего владения языком, от возможности и способности порождать тексты, которые могут оказывать определенное воздействие на адресатов этих текстов. Соответственно, и то, и другое может стать либо средством духовного роста, либо предметом и объектом манипуляции [3]. Например, существуют лингвистические и экстралингвистические техники убеждения — определенные дискурсивные — лексико-грамматические и интонационные структуры, которые помогают сделать ваше сообщение более или менее убедительным. Соответственно, в арсенале будущих научных работников обязательно должно присутствовать владение данными структурами. Кроме этого, они должны научиться правильно и осознанно отбирать терминологию, уметь четко и логично выстраивать свою речь — как устную, так и письменную, и осознано обрабатывать научный материал. Понимание и решение этих крайне важных вопросов в обучении языку требует инновационных подходов и представляет сферу очень серьезной ответственности для преподавателей иностранного языка, которые в свою очередь должны развивать осознанность и осведомленность, свои интересы и знаний, стремиться к всестороннему духовному росту, а университеты, со своей стороны, должны предоставлять преподавателям такие условия.

И в заключение, нельзя обойти вниманием личность научного работника, ведь именно от развитости сознания и осознанности и от степени свободы деятелей науки будет зависеть то, каким образом человек будет использовать данное ему слово, а также такие понятия и проблемы, как обеспечение достоверности научной информации, установление источника информации — авторство или плагиат, и этика употребления языка вообще.

Рудольф Штайнер назвал нашу эпоху эпохой души сознательной. «Познавать законы своей деятельности — значит сознавать свою свободу. Процесс познания есть процесс развития к свободе». Качество научных знаний достигло того уровня, что становится понятным, что век чисто материалистического подхода к науке закончился, и необходимо соединение достижений науки с духовным потенциалом человека на основе эмпатии и языковой этики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наука на благо общества. — [Эл. ресурс] — Режим доступа: <https://ru.unesco.org/themes/nauka-na-bлаго-obshchestva>
2. Р. Штайнер. Истина и наука. Философия свободы — М., 2007, Berlin 1894. — 440 с.
3. Дж. Лакофф, М. Джонсон. Метафоры, которыми мы живем. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256.
4. Noam Chomsky on consumerism and advertising. — [El. resource] — URL: www.youtube.com/watch?v=GYoKRS_eWZY

Е. А. Войлокова, О. В. Сулова

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИИ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Дисциплина «Иностранный язык» входит в раздел 1.1. дисциплин общего цикла федерального государственного образовательного стандарта 3++, утвержденного Министерством науки и высшего образования РФ в 2020 году. Дисциплины общего цикла являются одним из наиболее значимых инструментов формирования универсальных компетенций студентов. Программа бакалавриата устанавливает одиннадцать универсальных компетенций, таких как:

- системное и критическое мышление;
- разработка и реализация проектов;
- командная работа и лидерство;
- коммуникация;
- межкультурное взаимодействие;
- самоорганизация и саморазвитие;
- безопасность жизнедеятельности;

- инклюзивная компетентность;
- экономическая культура, в том числе финансовая грамотность;
- гражданская позиция [1].

«В российской традиции, под универсальными (общими) компетенциями понимается способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и вырабатывать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющиеся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих» [5]. Другими словами, без универсальных компетенций невозможно стать профессионалом в своей деятельности. Степень развития универсальных компетенций определяет не только успешность трудоустройства выпускника в постоянно изменяющихся условиях, но и его способность к самоидентификации т. е. оценке собственных способностей и свойств личности для определения своего места в обществе.

В совместном исследовании WorldSkills и организации Global Education Futures о навыках будущего фундаментальный набор компетенций для 2020-х годов включает **критическое и творческое мышление, сотрудничество, межкультурную коммуникацию** и другие гибкие навыки. Авторы исследования считают, что каждый современный профессионал должен освоить хотя бы этот базовый набор, чтобы преуспевать в сложной реальности 2020-х [4].

Все вышеперечисленные компетенции «будущего» можно и нужно развивать в рамках дисциплины «иностранный язык».

Рассмотрим условия формирования универсальных компетенций при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза.

Для формирования любых компетенций важно руководствоваться одним из ведущих дидактических принципов — принципом сознательности обучения, «который предусматривает сознательное, рефлексивное отношение обучающихся к процессу изучения иностранного языка и предполагает такую преподавательскую деятельность, которая развивает у студентов самостоятельность и творческий подход к учению, а также потребность в самообразовании и самовоспитании» [3]. Таким образом, студент становится субъектом обучения, а преподаватель выполняет роль помощника или наставника. Обучение в сотрудничестве или личностно-деятельностный подход с точки зрения авторов является наиболее эффективным

подходом в обучении иностранному языку и в формировании универсальных компетенций. Личностно-деятельностный подход создает наиболее благоприятные условия для формирования таких компетенций как самоорганизация и самосознание. Студенты учатся управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития.

Формирование системного и критического мышления возможно только, когда преподаватель является партнером, между ним и студентом происходит диалог. Преподаватель не является единственным источником знаний, он ставит задачи и подводит студентов к их решению. Преподаватель и студент вместе пытаются найти ответы на вопросы или решить возникающие проблемные ситуации учебного характера, что характерно для проблемного обучения. Именно личностно-деятельностный подход наряду с технологиями проблемного обучения являются идеальными инструментами формирования вышеназванных компетенций.

Интерактивные формы обучения такие как дискуссии, ролевые игры, презентации, беседы, конкурсы, проекты, деловые игры, кейсы направлены прежде всего на формирование коммуникативной компетенции и компетенций, связанных с взаимодействием (командная работа и лидерство). Важно отметить, что универсальные компетенции формируются не только при освоении учебных дисциплин, но и при прохождении практики и научно-исследовательской деятельности. «Одним из важнейших факторов формирования гибких навыков является внеаудиторная деятельность. Развитие личности студента происходит не только через его основную учебную деятельность, но и посредством активного участия во внеаудиторных мероприятиях. Внеаудиторная деятельность прежде всего способствует развитию творческого потенциала, создает условия для самореализации студентов, закрепляет и углубляет полученные знания, развивает интеллект, способности к самоорганизации и самодисциплине, тренирует коммуникативные навыки. В общем и целом, формирует все социально-личностные компетенции, необходимые выпускнику» [2].

Само содержание дисциплины «иностраный язык» призвано развивать и формировать универсальные компетенции. Поэтому особое внимание преподавателям следует уделить подбору аутентичных текстов для изучения на занятиях. Тексты должны быть прежде всего

интересны и познавательны для молодых людей. Содержание текстов должно соответствовать программе дисциплины и в то же время отображать актуальные проблемы современного мира. Не стоит забывать о воспитательной ценности текстов и их гуманистическом потенциале. И наконец, в тексте должна присутствовать проблема, которую можно обсудить на занятиях.

Таким образом, дисциплина «иностранный язык» может иметь огромный развивающий потенциал при соблюдении следующих условий:

1. Преподаватель осознанно относится к формированию гибких навыков и понимает, какие инструменты следует применять на том или ином этапе обучения.

2. Кафедра регулярно проводит внеучебные мероприятия, создавая тем самым благоприятную среду для развития универсальных компетенций студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N970 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент» / [Электронный ресурс] // fgosvo.ru: [сайт].— Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 07.10.2023).

2. Войлокова Е. А., Курукалова Е. С., Кубачева К. И., Баева Т. А. Внеучебная деятельность как фактор формирования социально-личностных компетенций студентов / Войлокова Е. А., Курукалова Е. С., Кубачева К. И., Баева Т. А. [Эл. ресурс] // [nauteh-journal.ru: \[сайт\]](http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2023/№07/28abcffe-7175-4340-b750-7bf42b9c6ca1).— URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2023/№07/28abcffe-7175-4340-b750-7bf42b9c6ca1> (дата обращения: 07.10.2023).

3. Е. С. Давиденко, Н. Л. Байдикова Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку / Е. С. Давиденко, Н. Л. Байдикова [Эл. ресурс] // [cyberleninka.ru: \[сайт\]](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-studentov-universalnyh-kompetentsiy-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewerhttps://skillbox.ru/media/education/navyki-xxi-veka-upominayutsya-vo-fgosakh-no-uchat-li-im-v-reality/).— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-studentov-universalnyh-kompetentsiy-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewerhttps://skillbox.ru/media/education/navyki-xxi-veka-upominayutsya-vo-fgosakh-no-uchat-li-im-v-reality/> (дата обращения: 07.10.2023).

4. Екатерина Ерохина Навыки XXI века: упоминаются во ФГОС, но учат ли им в реальности? / Екатерина Ерохина [Электронный ресурс] // [skillbox.ru: \[сайт\]](https://skillbox.ru/media/education/navyki-xxi-veka-upominayutsya-vo-fgosakh-no-uchat-li-im-v-reality/).— URL: <https://skillbox.ru/media/education/navyki-xxi-veka-upominayutsya-vo-fgosakh-no-uchat-li-im-v-reality/> (дата обращения: 07.10.2023).

5. Пузанков Д. В. [и др.] Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». — М., 2006. — С. 25–28.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Понятие «инновация» имеет много определений — процесс улучшения путем введения каких-либо новшеств, акт введения чего-либо нового, новая идея, метод или устройство. Слово «инновация» имеет много однокоренных слов — новшество, нововведение, инноватика. Почему именно сегодня мы должны пристально изучать и внедрять инновационные технологии? Необходимо отметить, что система образования — это социальная система. Она не может развиваться сама по себе. Она существует в общей социально-экономической системе развития общества и неразрывно с ней связана.

Современное общество — это общество высоких технологий, в котором важную роль играют не только знания и квалификация, но и умение самостоятельно мыслить, анализировать информацию и принимать решения. В современном обществе ценятся не только глубокие знания в узкой профессиональной сфере, но и информированность в смежных областях, широкий кругозор.

Итак, сегодня перед системой образования стоит задача не просто механически передать обучаемым определенное количество знаний, а научить их оперировать этими знаниями, решать практические проблемы, развивать самостоятельное мышление, раскрывать и проявлять творческий потенциал, строить логические цепочки и умозаключения. Для этого мы должны подобрать определенные методы и приемы обучения.

Сегодня предпочтение отдается проблемному обучению. Известно, что проблемные ситуации обостряют и активизируют познавательные процессы. В состоянии покоя интеллектуальные и физические возможности человека используются не более чем на 10%. В состоянии возбуждения резко активизируется резервный фонд организма. В состоянии возбуждения человека может привести какая-либо проблема, которую он должен решить.

Когда у человека появляется какая-либо проблема, которую он должен решить, а средств для этого недостаточно, такое состояние вызывает эмоциональное возбуждение, которые активизируют и мобилизуют мыслительную деятельность человека. Этот принцип

лежит в основе инновационных методов обучения, или методов активного обучения.

Сегодня мы имеем на вооружении большой арсенал методов активного обучения. Среди них можно назвать Case Study, ролевые игры, обучение в сотрудничестве, метод проектов, деловые беседы, обсуждение деловых и профессиональных вопросов, дискуссия, полемика, доклад, сообщение, устная рецензия, отчет, обзор.

Метод обучения в сотрудничестве дает возможность определить потенциал каждого обучаемого с максимальным эффектом. Используя этот метод, преподаватель предоставляет всем обучаемым необходимые условия для реализации своей речевой и познавательной активной деятельности. Этот метод позволяет каждому обучаемому сформировать необходимые умения и навыки, получив практику устного общения в необходимом объеме. Этот метод облегчает осознание, осмысление нового языкового материала [4].

Основной целью этого метода является создание различных учебных ситуаций, в которых обучаемые могли бы активно взаимодействовать, и, таким образом, совершенствовать свои навыки владения иностранным языком. Преподаватели, которые активно занимаются разработкой этого метода, рекомендуют создавать группы студентов, состоящие из четырех-пяти человек и давать им какое-то общее задание. Необходимо отметить, что этот метод особенно актуален в неязыковом ВУЗе, так как уровень знаний, уровень владения иностранным языком студентов неязыковых ВУЗов очень сильно отличается — одни студенты обладают высоким уровнем коммуникативных умений и навыков, владеют большим запасом лексики и грамматической точностью, легко общаются на иностранном языке, другие, к сожалению, такими достоинствами не обладают. Более того, разные сами студенты — одни быстро воспринимают все, что объясняет им преподаватель, легко запоминают новую лексику и овладевают грамматическими конструкциями, и, таким образом, быстро приобретают те коммуникативные умения и навыки, которыми они ранее не обладали, другим для того, чтобы овладеть новым материалом, необходимо дополнительное время, больше пояснений и примеров. Очень часто такие студенты не задают дополнительных вопросов, отмалчиваются, и пробелы в знаниях, и, как следствие, недостаточно сформированные коммуникативные навыки и умения выявляются только на этапе контроля.

Итак, рекомендуется объединить студентов в группы, при этом необходимо формировать группы таким образом, чтобы в каждой группе были студенты разного уровня, и слабые, и сильные. Основной принцип обучения в сотрудничестве состоит в том, что каждый обучаемый несет ответственность за конечный результат всей группы. В создавшейся ситуации слабые студенты, чувствуя ответственность, начнут более активно изучать материал, возможно, обратятся за помощью к более сильным студентам. Сильные студенты, в свою очередь, понимая, что конечный результат зависит от объединения совместных усилий, приложат все силы, чтобы помочь слабым повысить свой уровень и справиться с поставленной задачей. Так работает метод обучения в сотрудничестве [1].

Метод обучения в сотрудничестве получил свое развитие во многих странах мира, при этом отмечается широкое разнообразие вариантов этого метода. Несмотря на большую вариативность обучения в сотрудничестве, а также возможность творческого подхода в применении этого метода со стороны преподавателя, разработчики метода обучения в сотрудничестве указывают на необходимость четкого соблюдения основных принципов этого метода. Их три. Первый — группы должны быть сформированы с обязательным наличием в них сильных и слабых студентов, также должна быть принята во внимание психологическая совместимость обучаемых. Второй — одна группа получает одно общее задание, при этом каждый участник группы получает свою роль, свою часть задания. Третий — преподаватель должен оценить результат работы всей группы, а не каждого отдельно взятого участника группы [2].

Еще один инновационный метод обучения иностранным языкам — метод проектов. Этот метод появился, когда остро встал вопрос о необходимости не только передать студентам определенный объем знаний, не только заставить их запомнить и воспроизвести эти знания, но и научить их самостоятельно мыслить, научить их применять переданные им знания на практике. Суть проектного метода заключается в том, что обучаемый сам находит проблему, которая ему близка, которую он считает актуальной, и изучает ее, разрабатывает и находит пути ее решения, или проблему подбирает преподаватель и предлагает обучаемому поработать над данной проблемой, при этом проблема должна волновать студента, быть для него значимой [3]. Не случайно этот метод изначально назывался проблемным.

Метод проектов рекомендуется применять на этапе перехода от выполнения различных обучающих упражнений к активной мыслительной деятельности на иностранном языке, к творческому этапу. Этот этап требует от обучаемых определенного уровня владения иностранным языком, поскольку необходимость рассуждать о решении каких-либо проблем заставляет обучаемых концентрировать свое внимание на содержании своего высказывания, в то время как язык должен выполнять свою основную функцию — формировать и формулировать мысли. Кроме того, обучаемые должны иметь достаточный уровень творческих, коммуникативных и интеллектуальных навыков. Таким образом, для успешного применения проектного метода необходимо серьезно подготовить студентов. Такая подготовка должна проводиться систематически. При качественной, систематической подготовке проектный метод может позволить превратить занятие в дискуссионное исследование во время которого ставятся и решаются практически значимые и действительно интересные вопросы.

Успешное развитие экономики страны невозможно без учета передовых знаний и идей, а потому инновационный курс России на современном этапе признается единственно верным. Стабильность государства и высокий уровень жизни населения напрямую зависит от того, насколько большое значение уделяется высоким технологиям в формировании экономики государства в соответствии с мировыми стандартами, и высшему образованию в этом процессе отводится одно из центральных мест. Осуществляя подготовку специалистов для передового общества, учреждения высшего профессионального образования не могут недооценивать необходимость модернизировать существующую систему образования с привлечением новых технологий и должны поддерживать развитие инновационных схем, что в конечном счете приведет к формированию инновационной среды в обществе в целом.

Ориентирование системы высшего образования на инновационное развитие повысит его важность в современном обществе, а использование инновационных технологий в обучении подготовит будущих специалистов к деятельности в новых экономических и социальных условиях, сформирует у них готовность нестандартно и оперативно реагировать на изменения в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ворона О. Н. Применение современных педагогических технологий в военном высшем учебном заведении (обучение в сотрудничестве) // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2023. № 3 (22). С. 54–59.
2. Гришанова О. П., Ильинова Е. В. Современные методы преподавания и интенсивные технологии обучения иностранным языкам // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2016. № 4. С. 173–184.
3. Кручинина Г. А., Петрукович Л. А. Формирование билингвальных компетенций студентов ВУЗа средствами проектной деятельности в условиях информатизации высшего образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 7–2 С. 240–244.
4. Мусашева А. М., Рыскулова Г. С. Профессионально-направленное обучение студентов иностранному языку и некоторые пути его развития // Вестник Башкирского гуманитарного университета. 2005. № 1 (4). С. 146–151.

В. В. Грачева

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет Петра Великого

МЕТОДЫ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Ошибки в процессе изучения иностранного языка — нормальный, естественный и неизбежный процесс. Однако, стоит отметить, что типы ошибок, их частотность и степень влияния на коммуникацию в целом зависят от многих факторов. В настоящей статье будут рассмотрены только наиболее распространённые причины возникновения ошибок в процессе обучения английскому языку студентов российских ВУЗов и те способы исправления этих ошибок, которые способствуют развитию когнитивных навыков студентов. Под термином когнитивные навыки подразумевается способность студентов мыслить аналитически, рассуждать, перерабатывать информацию, делать выводы [8, с. 5].

Наиболее распространёнными, по мнению ряда методистов [4, 5, 6] являются ошибки, которые обусловлены влиянием родного языка студентов. В методической литературе, для описания данных ошибок, используется термин *интерференция* (“*L1 interference*”). Подобные ошибки встречаются в различных аспектах языка, например, в грам-

матике — порядок слов в вопросительных предложениях — студенты не используют вспомогательные глаголы, а произносят предложения с вопросительной интонацией как в русском языке; фонетические ошибки, русскоязычные студенты не разделяют гласные звуки на короткие и длинные, как например в словах — [*this — these*]; в лексике интерференция чаще всего проявляется в словах, которые по звучанию схожи со словами в родном языке, но имеют совершенно разные значения — «ложные друзья» (“false friends”), так, например, — *accurate* — часто используется в значении «аккуратный», *intelligent* — «интеллигентный» [7].

Ошибки развития (“*developmental errors*”) совершают все студенты, изучающие иностранный язык, данный тип ошибок возникает из-за незнания той или иной грамматической структуры, слова или понятия [1]. Однако, в процессе изучения иностранного языка студенты знакомятся с новыми грамматическими структурами, некоторыми исключениями из правил, увеличивают свой словарный запас, используют в речи больше устойчивых фраз и коллокаций, все это способствует сокращению подобных ошибок. Часто, процесс возникновения — сокращения ошибок развития сравнивают с тем, как дети изучают родной язык. Сперва они экспериментируют с языком, повторяют услышанное, пробуют построить простые и затем более сложные предложения еще до того, как они узнают соответствующие правила русского языка [1].

Сверхобобщение (“*overgeneralization*”) или применение языковых правил слишком широко. Например, студенты начального уровня знакомятся с Past Simple и узнают, что для образования прошедшей формы глагола необходимо добавлять окончание -ed и они применяют данное правило для всех, правильных и неправильных, глаголов. Но, как и в предыдущем случае, с ошибками развития, в процессе овладения английским языком и по мере изучения новых особенностей английского языка, эти ошибки значительно сокращаются.

Так как студенты ВУЗов не начинают изучение английского с нуля, а продолжают изучать английский язык после школы, то наиболее распространёнными являются *закоренелые ошибки* (“*fossilized errors*”). Например, студенты, которые давно изучают английский язык и достигли уверенного уровня владения английским языком, продолжают совершать одни и те же, часто базовые, ошибки. Наиболее часто встречающейся закоренелой ошибкой является не использование окончаний

-s/es в глаголах в третьем лице, единственного числа — *My friend work a lot and have no time for entertainment*. Одной из причин подобных закоренелых ошибок является недостаточная отработка\ практика данного языкового материала на занятиях.

Не исключаем и *оговорки* (“*slips*”) — ошибки, которые студенты совершают по невнимательности, из-за недостатка концентрации. Но важно заметить, что студенты часто могут самостоятельно заметить и исправить подобную ошибку.

В методической литературе представлены до 15 различных способов исправления ошибок, в зависимости от типа ошибки, цели урока, уровня владения иностранным языком и пр. [6] Некоторые ошибки и вовсе рекомендуется не исправлять, а «пропустить» на данном этапе обучения, чтобы не вводить студентов в заблуждение.

В данной статье особое внимание уделяется тем методам исправления языковых ошибок, которые наряду с работой над совершенствованием языковых навыков и умений студентов могут стимулировать развитие их когнитивных способностей — умению заметить ошибку, исправить ее, а в некоторых случаях и вовсе избежать ее.

1. *Указание на ошибку*, например — “*There is an error in that sentence.*” — и позволить студенту исправить ошибку самостоятельно. Можно указать на тип ошибки — “*Wrong tense/ Wrong preposition*”. Подобный метод подходит для исправления ошибок в рамках уже изученного материала, когда преподаватель уверен, что студент сможет самостоятельно заменить ошибку и исправить ее. Сюда же можно отнести и другие невербальные сигналы, которые дадут студенту понять, что что-то не так, например, удивленное выражение лица или жест.

При работе с посменными текстами преподаватель может указать на ошибку используя специальный код (“*correction code*”) — например, *sp — spelling/ wo — word order* и пр. [6]

Используя данный метод исправления языковых ошибок, преподаватель подталкивает студента вернуться к сказанному или написанному ранее, решить, что можно улучшить, исправить. В отличии, например, от исправления ошибок самим преподавателем (“*immediate correction*”), студент с большей вероятностью обратит внимание, проанализирует возможную неточность и запомнит правильный вариант.

2. *Повтор предложения до момента ошибки*, например — “*There is much...?*” — позволит студенту обратить внимание на предложение

и повторить его, по возможности исправив. Преподаватель может повторить и все предложение или фразу полностью (*“echoing”*) намеренно выделяя ошибку интонацией, например — *“you GOED to the university yesterday?”*.

3. *Использование уточняющих вопросов (“concept check questions”)* -эффективный метод активации когнитивных навыков студентов. Уточняющие вопросы мотивируют студента задуматься над сказанным или написанным, проанализировать высказывание и исправить его — *“Was this last week? Did you do it yourself?”*. Подобные вопросы помогают разобраться в тонкостях значений отдельных элементов и понятий, обратить в внимание студента именно на те особенности языковых структур, которые помогут ему самостоятельно сделать вывод и исправить ошибку.

4. *Отсроченное исправление (“delayed correction”)*, еще один из эффективных способов активизации аналитических способностей студентов. Данный метод чаще всего используется в заданиях направленных на разветвите продуктивных навыков студентов (письма и говорения) и для того, чтобы не прерывать коммуникацию, преподаватель записывает наиболее частные ошибки студентов и позже (по завершению задания или в конце урока) предлагает студентам проанализировать и исправить представленные ошибки. Для данного метода важно отметить, что не несмотря на то, что преподаватель не вмешивается в коммуникацию, дает студентам возможность выразить свои мысли и суждения задействовав изученный языковой материал, он постоянно контролирует, мониторит работу студентов.

5. *Самостоятельное или групповое исправление ошибок с использованием определенных критериев (“self/ peer- correction checklists”)*. Данный метод позволяет обратить внимание студентов именно на те особенности языка, которые актуальны для них на данном этапе обучения. Например, при подготовке к экзамену, работа с определенным видом устной или письменной речи, где критерии и требования к заданию четко определены или являются обязательными. Четко сформулированные критерии, которые могут быть представлены в виде проверочных листов (*“checklists”*), послужат стимулом к анализу проделанной работы — высказыванию или письменного текста — мотивируют студентов быть более внимательными к тому, что говорят и какие языковые структуры они используют. Более того, подобные проверочные листы способствуют тому, что студенты внимательнее слушают

высказывания или читают письменные работы своих одноклассников более осознанно. Полученный опыт пригодится студентам при дальнейшей самостоятельной работе, когда необходима самопроверка и анализ проделанной работы, например, при написании тестов, контрольных работ и экзаменов.

Методы исправления ошибок, которые активизируют и развивают когнитивные навыки студентов представляются наиболее эффективными, позволяющими студентам быть более внимательными, научиться замечать оговорки и ошибки, исправлять их, и в целом стать более самостоятельными (“*more autonomous*”) в процессе обучения.

Важно отметить, что в независимости от того какой из вышеперечисленных методов исправления ошибок используется на уроке, самое главное — избежать чрезмерного исправления (“*overcorrection*”), которое может значительно снизить мотивацию и уверенность студентов, что приведет к страху коммуникации на английском в целом, что, к сожалению, встречается довольно часто. Студенты и сами признают, что боятся общаться на английском языке из-за страха совершить ошибку, быть исправленными и выглядеть глупо в глазах собеседника.

Выбор метода исправления ошибок является очень индивидуальным, один и тот же метод может работать совершенно по-разному с разными студентами. Однако, задача преподавателя, объяснить студенту, что ошибки в процессе изучения иностранного языка — это доказательство того, что студент достигает определённых результатов, пробует, экспериментирует. Мотивация к анализу ошибок, а не их механическое исправление, способствует развитию когнитивных навыков у студентов, осмысленному изучению языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осколкова И. А., Модина Г. В. Природа и типология ошибок при изучении английского языка и методы их исправления // Евразийский Союз Ученых ЕСУ. — Москва: 2014. — № 8, Филологические науки. — С. 100–102.
2. Corder S. P. Error Analysis and Interlanguage. — OUP, 1981. — 775 p.
3. Edge J. Mistakes and correction. — Longman, 1997. — 70 p.
4. Harmer J. How to Teach English. — Longman, 2001. — 192 p.
5. Scrivener J. Learning Teaching. 3rd edition. — Macmillan, 2010. — 285–307 p.
6. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT course. 2nd edition. — CUP, 2011. — 209 p.
7. Swan M., Smith B. Learner English. Second edition. — CUP, 2001. — 357 p.
8. Teaching Knowledge Test CLIL Glossary.V3 — CUP, 2009. — 15 p.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Совместное обучение рассматривается как образовательный подход, основанный на использовании групп для достижения общей цели. Группы из двух или более учащихся совместно решают проблемы, выполняют задачи, изучают новые концепции, «группа рассматривается как когнитивная система, а сотрудничество — как различные ситуации: рабочие и учебные» [3]. При этом происходит активное вовлечение учащихся в обработку и синтез информации и концепций. Совместное изучение проходит в разных формах, например, при выполнении проекта или задания. В профессиональной сфере совместное обучение имеет элементы непрерывного обучения.

Теория совместного обучения излагает основные критерии, определяющие ситуацию, взаимодействие и эффективность или результативность. Многие исследователи [4, 5] развивали идеи совместного обучения, основываясь на подходе Л. С. Выготского к роли коллективной деятельности в обучении и на его концепции педагогики сотрудничества и развивающего обучения [1].

«Ключевым моментом для понимания совместного обучения являются отношения между следующими аспектами: ситуация определяет виды взаимодействия, взаимодействие стимулирует когнитивные механизмы, которые, в свою очередь, приводят к когнитивному эффекту» [3]. Однако, в большинстве случаев эти процессы не являются линейными, а характеризуются как взаимообусловленные. По мнению исследователей, изучение рассматриваемого подхода должно носить междисциплинарный характер и учитывать психологический, когнитивный, социокультурный и другие аспекты этого сложного процесса.

Основная идея данной технологии обучения заключается в создании условий для активной совместной деятельности обучающихся в разнообразных учебных ситуациях. Для эффективного сотрудничества студентов следует разделить на небольшие подгруппы с учетом их психологической совместимости. Подгруппа получает одну общую задачу, которая распределяется между членами в виде отдельных заданий. Критерии оценки также различны, и каждый студент получает итоговую оценку своей работы. Необходимо отметить, что учащиеся занимаются деятельностью, которая важна для достижения итогового

результата. В такой обстановке студенты смогут полностью продемонстрировать способности и оказать поддержку. Отстаивая позиции, переосмысливая идеи, выслушивая разные точки зрения и формулируя свои, в группе формируется взаимное уважение и более полное представление об изучаемом вопросе, чем при индивидуальной работе.

Метод проектов является одной из технологий создания активной совместной учебной среды. Данный метод предоставляет обучающимся возможность контролировать свое обучение и становиться более самостоятельным в принятии решений. «Продуманный и подготовленный проект — это уникальная возможность для студентов использовать знания на самом высоком уровне» [2].

Совместное обучение иностранному языку в неязыковом вузе способствует активизации учебного процесса, при которой обучающиеся должны организовать свои мысли, представить весомые аргументы.

Важно обратить внимание на формирование навыков критического мышления, быстрого восприятия новой информации и коррекции своей точки зрения по мере появления новых идей. Подобный гибкий и динамичный подход означает, что обучающимся приходится рассматривать проблему с разных сторон, учиться выступать перед аудиторией сверстников, активно слушать, оспаривать предложения и выстраивать общую концепцию.

Совместное обучение развивает навыки самоконтроля и лидерства. Обучающиеся учатся управлять ситуацией и контролировать себя при необходимости организовывать, назначать ответственных, поручать задание. Другими важными положительными аспектами совместного обучения являются формирование связей, работа в команде, поиск эффективных способов совместной работы.

Исследователи также отмечают эффективность методов совместного письма в развитии языковой и коммуникативной компетенции в процессе совершенствования умений письменной коммуникации [3].

«Результаты выполнения индивидуальных и совместных письменных заданий оценивались количественными и качественными методами: оценивалась беглость, правильность и сложность речи. Беглость измерялась общим количеством слов, правильность — количеством допущенных ошибок. Сложность определялась соотношением использования сложных и простых предложений, использования придаточных предложений и различных синтаксических структур. Качественный анализ письменного текста учитывал содержание и структуру текста, и общее качество выполнения задания» [3].

Эффективность совместного обучения подтверждается сопоставлением результатов, полученных после индивидуального выполнения задания, с результатами групповой работы. В итоге можно сделать вывод, насколько улучшились показатели, как сформировано умение сотрудничать с разными людьми. Итак, обстановка совместного обучения помогает студентам прочно усваивать материал, устанавливать прямой контакт друг с другом и повышать вовлеченность в общее достижение группы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Мышление и Речь. 5-е изд. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Гулова Е. К. Использование метода проектов при организации учебной дискуссии на иностранном языке // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: сборник статей всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 31 октября 2022 г. / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. экон. ун-т, Каф. англ. яз. N1; [редкол.: О. В. Суслова (отв. ред.) и др.]. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2022. — С. 43–46.
3. Удина Н. Н. Методы коллаборативного письма в сетевой среде обучения иностранному языку // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Т. 2 / отв. ред. Д. А. Крячков; Моск. гс. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации — М.: МГИМО–Университет, 2015. — С. 524–528.
4. Dillenbourg P. What Do You Mean by ‘Collaborative Learning’? // Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. P. 1–19.
5. Johnson, D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. (5th ed.). Boston, M. A.: Allyn and Bacon, 1999. 242 p.

О. Н. Долозова

Высшая школа печати и медиатехнологий
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В учебных пособиях, ориентированных на обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку в вузе, можно наблюдать ориентацию на развитие в первую очередь **рецептивных** речевых навыков: чтения и аудирования. Немало внимания уделяется

и развитию навыков перевода с английского языка на русский, изучению терминологической лексики. В достаточном количестве, как правило, представлены задания, направленные на проверку понимания изучаемого языкового материала. В качестве примера можно назвать такие традиционные типы заданий как: fill in the gaps (заполнить пропуски), choose true/false sentences (выбрать правдивые или ложные утверждения), complete tables (заполнить таблицы). Ни в коей мере не отрицая значимости тренировочных языковых заданий такого типа, все же приходится отметить, что заданиям на развитие **продуктивных** речевых навыков уделяется меньше внимания.

В распоряжении преподавателя часто нет достаточного количества учебных материалов, направленных на развитие навыков говорения и письма. Преподавателю приходится думать о том, как восполнить этот пробел, а вместе с тем и пробудить активность студентов на занятии, мотивировать на участие в обсуждении профессиональных тем и проблем. Ситуация усложняется ещё и разным уровнем подготовленности студентов, которые зачастую считают, что их знаний языка недостаточно, чтобы им пользоваться, то есть говорить, писать, выражать свои мысли, формулировать мнение, вступать в дискуссию. На помощь преподавателю могут прийти активные методы обучения. Активными методами обучения называют «те методы, которые максимально повышают уровень познавательной активности учащихся, побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом» [1]. К активным методам относятся, например, такие как: **метод кейсов (решение проблемных ситуаций), метод проектов, дискуссии, деловая игра, технология развития критического мышления** [2]. Выстраивать урок исключительно и полностью на каком-то одном методе совсем не обязательно. Даже использование отдельных элементов в дополнение к традиционным формам заданий позволяет существенно упростить задачу активизации студентов, вызвать интерес к теме, способствовать лучшему запоминанию и применению полученных знаний. В данной статье речь как раз и пойдет о некоторых ключевых элементах вышеупомянутых методов и о том, как автор данной статьи видит возможность их применения на различных этапах занятия.

Этап презентации нового материала. Одним из важнейших методических принципов является принцип движения «от старого к новому». Установление связей между старым и новым способствует более эф-

фективному освоению и закреплению языкового материала. Новые знания не появляются из «ниоткуда», но отражают логику курса и коррелируют с актуальными для студентов фоновыми знаниями, жизненным опытом, а также представлениями об их будущей профессии. В связи с этим логично начинать этот этап с «вызова» уже имеющихся у студентов знаний, мнений, представлений по заданной теме. Например, вместо того чтобы на этапе презентации сразу давать список терминов с переводом или определениями, можно сначала поработать с теми ассоциациями, догадками, знаниями, которые уже имеются у студентов. Не будет проблемой, если студенты допустят ошибки и гипотезы окажутся не верными, ведь тогда у них появится стимул найти ответы правильные, перепроверить и уточнить свои догадки уже после получения новой информации по теме. Например, студентам специальности «Реклама и PR» предлагается изучить новую терминологию по теме «Traditional and New Media». В качестве первого шага на занятии можно предложить студентам провести «мозговой штурм» [3], вспомнить и привести примеры различных типов масс-медиа, разделив их на две группы. Обыграть составление списков можно по-разному. Например, разделить студентов на подгруппы, или предложить составить ранжированный список — от самых современных к традиционным медиа, от широко используемых до менее востребованных. Важность этого этапа, на мой взгляд, заключается также в том, что студенты сами, а не потому, что так сказал преподаватель, почувствуют некую нехватку знаний для того, чтобы решить поставленную перед ними задачу и получают определенную порцию мотивации, чтобы активно включиться в процесс «добывания» этой самой информации.

Этап освоения и закрепления изучаемого материала. На этапе освоения знаний студентам, как правило, предстоит погрузиться в текст по заданной теме. В полном соответствии с современной коммуникативной парадигмой новые лексические и грамматические языковые сущности предъявляются и объясняются не изолированно, а в рамках целостного, ситуативного речевого произведения. Это может быть письменный текст (email), аудио-текст (беседа коллег), видеоролик (интервью, репортаж). Так или иначе, именно из текста в широком смысле этого слова студентам предстоит извлечь необходимые определения терминов, лексические сочетания, грамматические правила и другую информацию, касающуюся данной коммуникативной ситу-

ации (роли и отношения участников диалога, например, интенция текста, его цель). К навыкам собственно языковым здесь подключаются навыки работы с текстом как единицей речи, что в профессиональном обучении языку приобретает особую значимость. Среди приемов эффективной работы с текстами можно назвать такие как: чтение с разметкой, создание таблиц по тексту, визуализация представленной в тексте информации с помощью схем и диаграмм [2]. В ситуации, когда применяются методики осмысленного чтения, сопоставления уже известной и новой информации, преподаватель может быть уверен, что в фокус внимания студентов попадут именно тематически значимые термины и связанные с ними словосочетания. Сопоставление с первоначальными знаниями поможет студентам увидеть и ощутить плоды собственных усилий.

В соответствии с коммуникативным подходом **третий этап занятия** предполагает создание ситуации, в которой полученные знания можно будет применить на практике [4]. Ощущение, что полученные знания могут быть полезны в реальной жизненной ситуации, не останутся абстрактными, является немаловажным и для самих студентов. Возникает вопрос, каким образом могут студенты применить профессиональную терминологию, навыки создания специализированных текстов, если они еще не погружены в профессиональную среду, но находятся в среде учебной. Осуществить это можно с помощью условно-коммуникативных учебных задач, имитирующих ситуации, приближенные к будущей профессиональной деятельности. То, что как раз и принято называть **методом кейсов (case-study)**, или **методом решения проблемных ситуаций**. Вопреки распространенному мнению, считаю, что этот метод можно использовать и на невысоких уровнях владения языком. При условии, что преподаватель проведет подготовительную работу, адаптирует материал, снимет языковые трудности, даже на уровне pre-intermediate такие кейсы можно решать. В качестве примера приведу несложное задание, предложенное студентам специальности «Информационные системы и технологии», уровня pre-intermediate после изучения терминологии по теме «Databases» («Базы данных»). В деловом письме описаны трудности с документооборотом, которые испытывает небольшая компания, находящаяся в азиатской стране. Компания до сих пор пользуется бумажной документацией. Студентам сначала предлагается составить список проблем, вытекающих из данной ситуации, а затем предложить решения и оценить вероятный эффект

для компании. На конкретном примере студенты описывают этапы создания базы данных для компании, структуру базы данных и аргументируют выбор технического решения, максимально используя изученный на нескольких предыдущих занятиях языковой материал по данной теме. Когда студент сам может использовать язык, чтобы выразить свое мнение по профессиональной теме, найти решение для конкретной проблемы, вступить в дискуссию, возразить или отстоять собственную точку зрения, мотивация его к дальнейшему изучению языка повышается.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сидорова Е. С. Активные методы обучения на уроках иностранного языка / Е. С. Сидорова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2512/>
2. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. — СПб: Издательство «Альянс Дельта», 2003. — 284 с.
3. Назина Л. И. Технология развития критического мышления в обучении иностранному языку: учебно-методическое пособие — Новосибирск: НГПУ, 2011. — 152 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. — Минск: Лексис, 2003. — 184 с.

А. В. Набирухина, Ю. О. Новикова

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ

Согласно требованиям ФГОС 3++ практико-ориентированный подход к обучению приобретает особое значение: выпускник-экономист должен обладать системой ключевых компетенций, которые позволят ему с успехом выполнять трудовые функции, указанные в профессиональном стандарте, и соответствовать ожиданиям работодателей. Данный подход к преподаванию иностранного языка в экономическом вузе предполагает моделирование ситуаций профессионального общения будущих специалистов с их зарубежными коллегами и разработку интерактивных заданий, направленных

на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Успех будущей внешнеэкономической деятельности выпускника экономического вуза во многом зависит от его способности правильно построить речевое взаимодействие с партнером, добиваясь максимальной эффективности деловых контактов. Теоретические основы эффективного делового общения были заложены специалистами в области лингвистики, психологии, логики, этики. Усвоение прикладных аспектов этих областей знаний позволит обучающимся проанализировать профессиональную проблему, продумать и обосновать свои аргументы, понять возможные доводы партнера по коммуникации, обнаружить общие интересы и достичь взаимовыгодных договоренностей со своими зарубежными коллегами.

Практико-ориентированные задания целесообразно предлагать студентам по пройденному тематическому разделу в форме анализа проблемной ситуации (case-study), учебного проекта, деловой/ролевой игры, дискуссии и т. п. Дидактической целью такого задания является дальнейшее развитие и закрепление умений восприятия и порождения устных и письменных текстов различных жанров делового общения (выступлений, докладов, презентаций, деловых бесед, совещаний, переговоров, деловой переписки, документации). Цель практико-ориентированного задания является структурообразующей для объединения различных этапов задания.

Многие интерактивные коммуникативные задания, моделирующие на занятии реальные ситуации профессионального общения включают в себя элементы дискуссии — обсуждения, которое ведется для выяснения, сравнения и сопоставления различных точек зрения на рассматриваемую проблему. В ходе дискуссии и обмена мнениями коммуникантам необходимо найти и установить общее для всех сторон понимание проблемы и создать основу для принятия совместных решений с целью продолжения и развития сотрудничества. При создании и проведении практико-ориентированных заданий традиционно используются такие формы проведения учебной дискуссии, как круглый стол, дебаты, форум, заседание экспертной группы [2]. Однако, переход на дистанционный формат обучения создал стимул для поиска новых способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Преподаватели успешно освоили навыки работы со студентами на онлайн платформах, и, благодаря мастерству педагогов,

обсуждения в форме видеоконференций стали обретать черты, присущие живому аудиторному общению [1]. Элементы дистанционного обучения мы можем использовать и при применении смешанного формата, который сочетает в себе преимущества аудиторного общения и информационно-коммуникативных технологий.

Смешанное обучение (гибридное обучение, Blended Learning) рассматривается как комбинированное использование информационно-образовательных ресурсов в очном обучении и отдельных элементов асинхронного и синхронного дистанционного формата обучения. В результате создается единая система, все элементы которой последовательны, взаимосвязаны, взаимодополняют или заменяют друг друга.

В настоящей статье мы рассмотрим особенности применения практико-ориентированного подхода к преподаванию иностранного языка в ротационной модели смешанного обучения, в которой попеременно используются «очный» и «дистанционный» режимы работы, т. е. обучение в аудитории и электронное асинхронное (автономное) обучение.

Организация выполнения практико-ориентированного задания требует тщательной подготовки. Исследователи в области методики преподавания иностранного языка отмечают, что для активного участия в ситуации делового общения у обучающихся должны быть сформированы следующие компетенции: умение работать с информацией и анализировать ее; навыки эффективного общения в группе, т. е. коммуникативная компетенция; умение использовать лингвистические структуры и дискурсивные стратегии с учетом культурных особенностей партнеров по коммуникации, т. е. межкультурная компетенция; толерантность, умение понять позицию партнеров, не навязывая своей точки зрения; умение принимать совместные коллективные решения [3, с. 198; 4, с. 85].

При подготовке к проведению задания выбор темы и формулировка проблемы для обсуждения имеют первостепенное значение. Выбор темы лежит в основе построения кейса или деловой игры и должен отвечать дидактическим целям обучения. Принципиально важно создать условия для актуализации теоретических знаний, которые студент получил при изучении специальных дисциплин, что можно сделать, применяя междисциплинарный подход при выборе темы для обсуждения. Координация обучения иностранному языку

и профилирующим дисциплинам способствует формированию целостной картины определенной предметной области, активизации умственной деятельности студентов и, таким образом, повышению мотивации к обучению. При этом преподаватель должен сформулировать проблему таким образом, чтобы у студентов появилось желание высказать свое мнение, а также собрать дополнительный материал по данному вопросу. Обсуждая интересную для них тему, обучающиеся становятся как активными участниками общения, так и заинтересованными слушателями.

Подготовительный этап проведения задания включает в себя не только отработку лингвистических структур и дискурсивных моделей, необходимых для обсуждения, но и анализ коммуникативного поведения партнеров. Такая интенсивная подготовка позволит студентам чувствовать себя увереннее и сделает активными участниками мероприятия даже тех из них, чей уровень владения языком является невысоким.

Здесь уместно вспомнить о домашнем задании. Студенты могут подобрать дополнительный материал по теме для усиления аргументации своей точки зрения, что, в сущности, является самостоятельной учебно-поисковой деятельностью: тренируются навыки поиска необходимой информации, анализа полученных данных, а также использования их для достижения коммуникативных целей. Перед началом дискуссии по проблеме следует акцентировать внимание студентов на правилах ведения обсуждения, необходимости внимательно слушать других и корректном поведении в отношении своих оппонентов.

При использовании смешанного формата обучения вводный этап проведения практико-ориентированного задания целесообразно провести в аудитории. Этот этап начинается со вступительного слова преподавателя, в котором определяются цели задания, формулируется основная проблема, предлагаются стимулирующие вопросы или тезисы, подготовленные заранее. В качестве реакции на стимулы преподавателя студенты могут высказать свои идеи по изучаемой теме. Если выполнение задания предполагает изучение текста, документов, сайтов и т. п., то следующий этап задания можно провести дистанционно: студенты знакомятся с материалами на обучающей платформе. Затем начинается основной аудиторный этап проведения задания: открывая данный этап, преподаватель может представить новые идеи

относительно рассматриваемой темы, показать примеры из реальной жизни и таким образом вызвать интерес аудитории и побудить студентов к активному участию. При проведении обсуждения по заданию кейса или деловой игры преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те аспекты темы, на рассмотрение которых он хотел бы направить обсуждение. В задачи преподавателя входит привлечение всех участников к групповому обсуждению, стимулирование взаимодействия студентов, создание творческой атмосферы, облегчающей высказывание своих взглядов и защиту своих позиций перед всей группой. Безусловно, необходимо анализировать высказывания студентов, определяя удачные, убедительные аргументы и достижение коммуникативных задач, и, в то же время, отмечая ошибки и провалы в коммуникации, таким образом оценивая усвоение языкового материала и формирование навыков ведения дискуссии.

После проведения очного этапа задания можно подвести промежуточные итоги, предложив каждому или нескольким участникам сформулировать короткое резюме главных пунктов обсуждения или сделать более подробную презентацию результатов работы в зависимости от задания. В обобщающем выступлении преподаватель может проанализировать позиции сторон или отдельных участников обсуждения, прояснить возникшее непонимание, дать оценку коммуникативным умениям и навыкам студентов, показать примеры удачного решения коммуникативных задач и разобрать случаи непродуктивных или нерелевантных высказываний.

Последующие виды деятельности, включая дискуссию, можно перевести в дистанционный режим. Асинхронный этап обучения, на котором студенты продолжают обсуждать проблемы в письменной форме на образовательном сайте, имеет следующие особенности.

Работая над проблемой в рамках указанного формата, студенты получают дополнительный временной ресурс, позволяющим им глубже проникнуть в суть исследуемого вопроса, а также тщательно продумать свои реплики, сделав их более аргументированными по сравнению с очным этапом работы, на котором обсуждение ведется более спонтанно. Следует отметить, что дополнительное время дает возможность обучающимся проверить и скорректировать свою письменную речь, а слабым студентам — тщательнее подготовить свои аргументы и, следовательно, чувствовать себя более уверенно. По окончании

проведения обсуждения можно дать задание по написанию отчета, делового письма, резюме, обзора и т. п.

Необходимо отметить, что все элементы дистанционного этапа практико-ориентированного задания должны соответствовать общим дидактическим целям обучения. Данный этап требует основательной подготовки. Преподаватель должен грамотно сформулировать свои рекомендации, касающиеся правил письменного общения в виртуальной среде. Необходимо также подобрать дополнительные вопросы по обсуждаемой проблеме. На этом этапе проведения задания они должны отличаться большей сложностью, что даст возможность студентам проанализировать информацию из многочисленных разнопрофильных источников, а затем интегрировать ее в единое целое со знаниями, полученными на первом этапе работы, и, таким образом, подняться на новый уровень обсуждения проблемы.

Особое внимание следует уделить этикету, регламентирующему письменное общение в межкультурной деловой среде, так как в реальных ситуациях профессиональной коммуникации будущим специалистам необходимо устанавливать отношения взаимного уважения и толерантности. Основательно проработанные требования к публикуемым репликам помогут преподавателю адекватно оценить работу каждого участника дискуссии. Также необходимо помнить о временном регламенте и следить за его соблюдением.

Безусловно, применение практико-ориентированного подхода как в очном, так и в дистанционном режиме требует от преподавателя не только методической, но и психологической подготовки. В течение всего процесса обучения он должен сохранять позитивный творческий настрой студенческой аудитории, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

На завершающем этапе задания резюмируются основные пункты обсуждения. Сделать это можно как устно в аудитории, так и письменно на образовательной платформе. В заключительном слове следует связать проведенную дискуссию с последующими заданиями и с целями всего курса обучения, пробудив интерес студентов к предстоящей работе.

Итак, при применении практико-ориентированного подхода реализуются основные функции обучения: получение знаний, выработка умений и навыков, что помогает достичь поставленную

перед преподавателем комплексную цель: эффективно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию и способствовать формированию общепрофессиональных компетенций. Применение данного подхода в смешанном формате существенно обогащает обучение, расширяя его возможности и образовательный потенциал. Этап асинхронного, автономного, обучения при выполнении практико-ориентированного задания направлен на развитие познавательного потенциала личности, способности к самостоятельному обучению, совершенствование творческих способностей и навыков сотрудничества и партнерства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулова Е. К., Набирухина А. В. Создание иноязычной среды на занятиях по иностранному языку в дистанционном формате / Е. К. Гулова // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). — СПбГЭУ, 2021. — С. 3–8.
2. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И. Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. — 2010. — № 1. — С. 25–35.
3. Мурзенко Л. В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования / Л. В. Мурзенко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2010. — № 121. — с. 197–201.
4. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. — М.: АСADIMIA, 2008. — 392 с.

Е. В. Пикулева, Т. А. Румянцева

Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты теории когнитивной нагрузки (ТКН) и её применения на практике для оптимизации подачи и усвоения информации в ходе учебного процесса. ТКН была создана психологом-педагогом Джоном Свеллером в конце 1980-х годов на основе теории Джорджа Миллера о пределах рабочей памяти. В 1950-х годах Д. Миллер выдвинул идею о том, что наша рабочая (или кратковременная) память имеет ограниченный объем и легко может

быть перегружена [3, с. 35]. Каждый преподаватель знаком с ситуацией, когда тщательно продуманное им объяснение новой темы не приводит к ожидаемому её пониманию обучающимися. Причина этого кроится не в плохом преподавании, а в том, что не учитывается то, как и в каком объеме, наша рабочая память обрабатывает информацию.

ТКН исследует сложную взаимосвязь между рабочей и долговременной памятью и отвечает на вопрос, почему не вся нужная информация в конечном итоге переходит из одной памяти в другую. Долговременная память похожа на компьютер с бесконечным по времени и объёму хранилищем данных, в то время как возможности рабочей памяти ограничены и могут различаться у разных людей. Если кратковременная память перегружена, то информация из неё не будет передана в долговременную память и сохранена там [6, с. 49]. А это, в свою очередь, приведёт к невозможности вспомнить эту информацию в будущем, т. к. она забудется навсегда. Если мы хотим обучать более эффективно, надо учитывать когнитивную нагрузку — тот объём информации, которая может уместиться одновременно в рабочей памяти обучающегося.

Выделяются три типа когнитивной нагрузки:

1. Внутренняя нагрузка — это нагрузка, возлагаемая на обучающегося в процессе запоминания/обучения. Она зависит от сложности самой изучаемой темы и от предварительных знаний обучающегося. Другими словами, внутренняя нагрузка означает нагрузку на кратковременную память в зависимости от сложности материала: простые темы требуют очень небольшой вычислительной мощности кратковременной памяти, а сложные темы — большого объема памяти [2]. Например, тема «Многозначность there» для большинства имеет меньшую внутреннюю когнитивную нагрузку, чем «Сослагательное наклонение». «Меньшую для большинства», потому что сложность темы субъективна. Это затрудняет контроль внутренней нагрузки в группах со смешанными способностями, но не отменяет его. На сложность темы повлиять нельзя, поэтому если учебный материал плохо усваивается, то необходимо снизить внутреннюю когнитивную нагрузку — разбить информацию на части и начать с самых простых элементов, чтобы ускорить обработку информации мозгом. Затем сложность необходимо постепенно наращивать. Эта модель обучения снижает лишнюю внутреннюю нагрузку и обеспечивая сохранение материала в долговременной памяти.

2. Внешняя нагрузка — это необязательные факторы, которые отвлекают внимание от процесса обучения и сжигают объем рабочей памяти [4, с. 31], например работающий на заднем плане телевизор или включённая музыка.

Внешняя нагрузка — это также и лишние умственные усилия, которые тратятся на изучение предмета из-за плохо организованных учебных материалов. В качестве примера можно привести необходимость перелистывать страницы, чтобы увидеть грамматическую таблицу целиком, или выведение правил, которые можно было просто объяснить.

Перегрузка материалов информацией, не имеющей отношения к целям обучения (например, ненужными изображениями, избыточными или слишком сложными формулировками) тоже отвлекает обучающегося и увеличивает внешнюю нагрузку, что отрицательно сказывается на результате. Рассмотрим для примера два определения:

Служебные слова — лексически несамостоятельные слова, служащие для выражения различных отношений между словами, предложениями, а также для передачи различных оттенков субъективной оценки [1].

Служебные слова — это слова, которые используются для связи слов в предложении или предложений между собой.

Оба определения относятся к одному и тому же термину, однако первое включает элементы, которые увеличивают внешнюю нагрузку (например, оттенки субъективной оценки), не добавляя ясности определению. По этой причине второе определение более подходит для объяснения темы.

Цель преподавателя состоит в том, чтобы ограничить всё, что не имеет прямого отношения к изучаемой теме, убрать все отвлекающие факторы и донести информацию простым и доступным способом. В отличие от внутренней нагрузки, внешней нагрузкой можно управлять.

3. Уместная нагрузка — это необходимая нагрузка на рабочую память для построения схем и переноса материала в долговременную память. Согласно ТНК, мы храним информацию в долговременной памяти в виде схем, которые организуют ее и обеспечивают более надёжное хранение и легкий поиск. Схемы также важны для снижения когнитивной нагрузки на рабочую память. Например, в русском языке цвета радуги быстро вспоминаются по известной всем фразе про охотника. В английском языке мнемоника позволяет без труда вспомнить

последовательность расположения планет по отношению к Солнцу: *My very eager mother just served us nine pizzas*. Такие аббревиатуры позволяют рабочей памяти запоминать и извлекать уменьшенный объем информации. В качестве альтернативы рабочая память может либо хранить, либо извлекать отдельно красный, оранжевый, желтый... или Mercury, Venus, Earth... Загрузка рабочей памяти несколькими несвязанными битами информации, скорее всего, вызовет перегрузку, а запоминание законченной фразы или аббревиатуры представляет собой только одну схему и резко снижает когнитивную нагрузку информации на рабочую память.

Уместная нагрузка помогает рабочей памяти связать новые идеи с информацией, уже имеющейся в долговременной памяти, создавая сначала простые, а потом и более сложные схемы [3, с. 20]. Это момент «Я понял!» Примерами уместной нагрузкой могут быть алгоритм, которому обучающийся будет следовать при определении функции инфинитива для правильного перевода, или объяснение самому себе.

Общая когнитивная нагрузка, или то, насколько задача нагружает рабочую память, это совокупность внутренней и внешней нагрузок. Уместная нагрузка сюда не входит, её задача — помогать перераспределять ресурсы рабочей памяти, облегчая сложное обучение и помогая запоминанию.

ТКН — это молодая развивающаяся теория. Её создатели постоянно проверяют свои теоретические постулаты на практике. Результаты этих экспериментов обобщаются в виде так называемых «эффектов», то есть приёмов, позволяющих снижать и эффективно распределять когнитивную нагрузку в обучении [5, с. 144]. Таких эффектов много, в последнее время их список расширился такими как эффект отсутствия цели, эффект интерактивности элементов, эффект разворота экспертизы, эффект «угасания» руководства, эффект переходной информации самостоятельности и другими. Рассмотрим наиболее значимые:

1. Эффект избыточности

Когда рабочая память забивается лишней информацией, человек может вспомнить ненужное и забыть то, что ему действительно необходимо знать. Это известно, как эффект избыточности, и он часто препятствует обучению из-за неэффективного использования ресурсов кратковременной памяти. Для преподавателей это означает, что

всю избыточную информацию из учебных материалов необходимо убрать, чтобы внимание обучающихся было сосредоточено только на самом главном.

В качестве примера можно привести использование слайдов. Они должны быть простыми, понятными и состоять только из изображений, которые непосредственно помогают объяснить материал. Забавные картинки, которые делают слайд «красивым», не нужны и могут мешать обработке информации. Необходимо представить не избыточный, а только необходимый текст. Кроме того, использование понятной лексики помогает улучшить понимание материала и снизить лишнюю нагрузку. Во время презентации повторение текста слайда слово в слово также создает ненужную нагрузку на рабочую память обучающихся. Если изображение, текст и запланированное повествование удаётся оптимально совместить, то лишняя нагрузка снижается.

2. Эффект разделенного внимания

Эффект разделенного внимания связан с ситуацией, когда обучающиеся вынуждены распылять своё внимание, направляя его на два или более объекта одновременно. Это приводит к увеличению когнитивной нагрузки. Например, к тексту «Miracle of Modern Technology» приведена схема компьютера, все его составляющие подписаны прямо на схеме. Таким образом, текст и схема объединены, поэтому обучающийся не тратит когнитивную энергию на сопоставление слова с соответствующим изображением, и это способствует обучению. Если бы в ту же схему были проставлены цифры, а под схемой была расшифровка, что означает каждая из них, то внимание было бы распределено между схемой и текстом ниже. Переключение между разными источниками приводит к тому, что обучающийся запоминает меньше, потому что его энергия и ресурсы тратятся на попытки обработать разную информацию одновременно.

Любое переключение внимания конкурирует за место в рабочей памяти, в том числе и обстановка в аудитории: не должно быть наглядных материалов и оборудования, не относящихся к изучаемой теме, нахождения посторонних людей и т. д. Даже расположение столов имеет значение, особенно при введении новой темы, когда задействованы все ресурсы рабочей памяти. В этом случае столы должны быть расположены традиционно, т. е. рядами; все обучающиеся сидят лицом к доске. Это помогает устранить отвлекающие факторы,

которые могут быть вызваны необходимостью поворачиваться или смотреть в лицо друг другу. Другая расстановка столов возможна при совместной деятельности обучающихся во время закрепления или расширения темы, но не при первичном объяснении.

3. Эффект модальности

Обучение становится эффективнее, если использовать разные способы подачи информации. Например, изображения демонстрируются на экране или открыты в учебнике, а пояснение даётся устно. Необходимо понимать, что мозг обрабатывает визуальную и слуховую информацию по отдельности. Слуховые элементы в кратковременной памяти не конкурируют с визуальными элементами, в то время как два визуальных элемента, например изображение и текст, конкурируют друг с другом. Таким образом, можно смешивать их и интегрировать аудио- и визуальное обучение, не перегружая мозг. Но увлекаться не нужно: если изучаемая тема очень сложна, то передача информации по разным каналам приведёт к эффекту избыточности, особенно, когда использование какого-то одного источника вполне достаточно для её объяснения.

4. Эффект проработанного примера

На ранних этапах изучения новой темы рекомендуется заменить обычные задания на хорошо проработанные примеры, т. е. пошаговую демонстрацию выполнения задания, когда преподаватель моделирует свой мыслительный процесс и показывает, как справиться с трудностями. Это сводит к минимуму внешнюю нагрузку и делает процесс построения схемы (уместную нагрузку) более вероятным.

5. Эффект частичного решения

Этот метод аналогичен предыдущему, но вместо полного готового решения предлагается частичное, а обучающимся нужно закончить остальное. Замена первого эффекта на второй уместна в двух случаях. Во-первых, если количество проработанных примеров уже достаточно, и есть необходимость дробления внутренней нагрузки с увеличением её сложности. Во-вторых, если обучающиеся невнимательно изучают проработанные примеры или делают это только тогда, когда сами сталкиваются с проблемами при выполнении задания. В таком случае при одновременной попытке изучить пример и решить постав-

ленную задачу когнитивная нагрузка только возрастёт. Частично готовое решение позволяет её снизить и сосредоточить внимание на наиболее важных частях задания.

6. Эффект обратного действия

ТКН утверждает, что для новичков, впервые получающих информацию, проработанный пример гораздо лучше, чем самостоятельное выполнение задачи. Но по мере накопления опыта этот эффект меняется на противоположный. Одно из объяснений — избыточность. Если шаблон решения уже хранится в долгосрочной памяти, то осмысление отработанного примера становится ненужным и только добавляет лишнюю нагрузку. В этом случае гораздо лучше извлечь ответ непосредственно из памяти, чем вновь решать пример.

7. Эффект изменчивости

При отработке процедуры выполнения поставленной учебной задачи необходимо включать разные варианты заданий, тогда обучающиеся с большей вероятностью будут делать обобщения, что приведет к построению схем. Разработка схем повысит вероятность того, что они узнают задачу в будущих заданиях, даже если её поверхностные элементы отличаются от тех, которые практиковались.

ТКН помогает понять, как наш мозг обрабатывает и хранит информацию. Снижение когнитивной нагрузки приводит к более высоким результатам обучения. Реализация описанных выше стратегий — путь к этой цели. Их основные постулаты: сокращение всей ненужной информации (внутренняя нагрузка) и отвлекающих факторов (внешняя нагрузка) для того, чтобы вся необходимая информация была выделена и сохранена обучающимися (уместная нагрузка). Теория когнитивной нагрузки применима для всех учебных дисциплин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краткий словарь лингвистических терминов. Доступно по URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=279
2. Теория когнитивной нагрузки. Доступно по URL: https://deru.abcdef.wiki/wiki/Cognitive_Load_Theory
3. Miller G. A. Psychology: the science of mental life. — London: Penguin, 1966. — 415 p.
4. Orru G., Longo L. The Evolution of Cognitive Load Theory and the Measurement of Its Intrinsic, Extraneous and Germane Loads: A Review. Human Mental Workload: Models

and Applications. Communications in Computer and Information Science.— NY: Springer Cham, 2019.— 23–48 p.

5. Plas J.L, Moreno R, Brünken R. Cognitive load theory.— London: Cambridge University Press, 2010.— 275 p.

6. Sweller J. Cognitive load theory //Psychology of learning and motivation.— NY, Academic Press, 2011.— Т. 55.— 37–76 p.

Е. Е. Токарева, Е. А. Крылова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время происходит трансформация образовательной среды под влиянием факторов, которые происходят в обществе в связи с развитием информационных технологий. Реформирование новой реальности, в которой происходит сегодня профессиональное становление студенческой молодежи, должно быть направлено на системное обновление педагогических практик и оценки результатов обучения, а не пересмотр содержания обучения и разработку новых учебных курсов [1]. Решение стратегической задачи подготовки высококвалифицированных специалистов технического профиля включает формирование ряда основополагающих компетенций, в том числе в области изучения иностранных языков.

Внедрение инновационных технологий обучения иностранному языку подразумевает использование многокомпонентного аспекта повышения эффективности образовательного процесса и его мотивационной составляющей. Иначе говоря, в процессе обучения необходимо создание условий для развития субъектных свойств личности: способности к критическому мышлению, рефлексии, ответственному выбору, активности [2]. Наличие таких качеств определяет успешного человека, конкурентоспособного выпускника, особенно в профессиональной среде. Личностно-ориентированный подход к обучению подразумевает в том числе персонализацию процесса получения знаний. Под «персонализацией» в рамках коммуникативного метода обучения иностранному языку понимается обмен коммуникантов индивидуально значимой информацией, при этом один участник предоставляет лично-значимую информацию в каче-

стве ответа на учебное задание, а другой встраивает ее в собственную индивидуальную картину мира. При этом персонализация предполагает задействование личного осмысленного опыта на когнитивном и эмоциональном уровне.

Учебная деятельность, движущей силой которой является личностный смысл, приобретает силу внутренней мотивации, что отражается на качестве обучения. В России в 2019 году в рамках Восточного экономического форума персонализация была определена как «процесс приобретения субъектом общечеловеческих, общественно-значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности» [3].

«Иностранный язык» как учебная дисциплина обладает самыми широкими возможностями в плане профессионального становления специалиста, и, прежде всего, как «субъекта профессионального саморазвития», по мнению Алексина А. Ю., Суховой Л. В. [4]. Часто персонализация трактуется как индивидуальное, адаптивное, дифференцированное обучение, но в нашем понимании, она прежде всего ориентирована на интересы, смыслы, компетенции и опыт учащихся.

В силу наличия несомненной мотивационной составляющей персонализация обучения устраняет необходимость выполнения многих формальных задач достижения поставленной коммуникативной цели и обеспечивает личностное вовлечение в содержание учебного материала. В этой связи следует отметить, что персонализация не есть рутинная практика применения технологии ролевых игр, где предложенный сценарий и вымышленные герои задают воображаемую, а не реальную ситуацию общения.

Преподаватели иностранных языков СПбГПУ широко применяют принцип персонализации обучения в преподавании дисциплин базового и профессионально-ориентированного курса, где изучение каждой темы предваряется беседой, ориентированной на личный опыт учащихся. Данный этап занятия позволяет не только определить фоновые лексические знания студентов в данной области, но и создать условия эмоциональной личностной вовлеченности каждого в изучение предстоящей темы. Так, вводное занятие по теме «Путешествия» предполагает работу в парах или мини-группах, когда студенты делятся

своими впечатлениями об интересных поездках, либо рассуждают, какой вид транспорта предпочтителен для путешествия.

Таким образом, продуманное встраивание элементов персонализации в занятие позволяет избежать многих психологических барьеров обучения, интуитивно использовать знакомые речевые образцы, приблизить ситуацию обучения к ситуации реального общения, повысить эмоциональный фон занятия. Именно эмоции в образовательном процессе помимо практического и общеобразовательного, имеют еще воспитательный и развивающий аспект, обеспечивая формирование и развитие системы оценочных координат, которая определяет эффективность иноязычного высказывания. Персонализация обучения оказывается эффективным инструментом воздействия на эмоциональную сферу и личный опыт учащихся, что создает уникальную для преподавателя ситуацию, когда желание учащегося высказаться, поделиться опытом, завоевать аудиторию оказывается сильнее боязни совершить ошибку, промолчать или показаться некомпетентным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, В. С. Третьякова [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой; Российский государственный профессионально-педагогический университет. — Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. — 120 с.
2. Миронцева С. С., Павлова Т. А., Семенкина И. А. Интеграция элементов персонализации обучения в электронный образовательный контент курса по иностранному языку в вузе. Педагогика. Вопросы теории и практики, 2022, Т. 7. — С. 343–351.
3. Мироненкова Н. Н., Сусименко Е. В. Персонализация как условие актуализации субъектной позиции при обучении иностранному языку. Азимут научных исследований: педагогика и психология, ВАК, Т. 10. № 2(35) 2021. — С. 208–211
4. Алексин А. Ю., Сухова Л. В. Развитие субъектности в процессе обучения иностранному языку в условиях языковой парасреды // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2014, № 4(89). — С. 19–23.

ЭКОКРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Окружающая среда — неотъемлемая часть культуры. Она влияет на наш образ жизни и даже на наш язык, и поэтому студенты, изучающие иностранные языки, сталкиваются с ней довольно часто в процессе изучения языка. В учебниках часто встречаются примеры текстов о природе, активном отдыхе, красивых достопримечательностях и т. д. В этом ключе повышение экологической грамотности является глобальной проблемой, поскольку ценности, формирующиеся в процессе такого развития, способствуют пониманию многих других аспектов культуры.

Экокритическое направление в обучении иностранным языкам можно рассматривать как продолжение межкультурного подхода, разработанного Майклом Байрамом, в модели *межкультурной коммуникативной компетенции (МКК)* которого выделялись три основных компонента компетенции — *знания, установки и навыки*, к которым позже были добавлены *критическая культурная осведомлённость и навыки открытия и взаимодействия*. Использование этой модели в качестве основы помогает определить совместимые цели как межкультурного, так и экокритического обучения иностранным языкам. Если в практике коммуникативного обучения иностранным языкам в качестве образца для подражания рассматривается носитель языка, то более широкий подход Байрама вводит понятие «*межкультурный носитель*» и, таким образом, рассматривает размышления студентов о собственной культуре и осознание ими глобальных проблем как обязательное условие изучения языка.

Современные условия жизни заставляют нас искать то общее, что нас объединяет, а не концентрироваться только на наших различиях. Новые подходы к построению учебной программы по иностранному языку в соответствии с международными стандартами также способствуют развитию таких глобальных перспектив. Одной из важнейших навыков в этой сфере является *межкультурная грамотность*, определяемая Марком Хейвордом как «понимание, компетенция, отношение, владение языком, участие и идентичность, необходимые для успешного межкультурного взаимодействия» [4, с. 10].

Чтобы подготовить студентов к успешной жизни в условиях глобализации, мы должны признать, что коммуникация является важнейшим элементом не только межкультурной грамотности, но и всех видов грамотности. Хейворд делает вывод, что человек, обладающий межкультурной грамотностью, должен иметь «межличностные и социальные навыки, необходимые для уважительного взаимодействия с людьми, чьё происхождение и формирование идентичности может существенно отличаться от его собственного» [4, с. 9]. Хотя уважительное взаимодействие, как представляется, в основном зависит от навыков, необходимо также учитывать такие факторы, как знания и установки, которые влияют на процесс коммуникации. Если собеседник не испытывает искреннего сочувствия к другому человеку, то нецелесообразно ожидать успешного проявления культурной «чуткости» при взаимодействии с носителем другой культуры. Поэтому процесс эффективной коммуникации следует рассматривать как включающий три взаимосвязанных аспекта: *знания, установки и навыки*.

С точки зрения преподавания иностранных языков, предложенная Байрамом модель компетенций является значимой, поскольку признает, что эти измерения вносят вклад в сам процесс коммуникации. В модели МКК Байрам вводит понятие «*межкультурный носитель*» для обозначения участника сложной межличностной коммуникации [2, с. 330–331]. По его мнению, судить об успешности такого взаимодействия можно «не только с точки зрения эффективного обмена информацией, как это принято в коммуникативном обучении иностранным языкам, но и с точки зрения установления и поддержания человеческих отношений» [2, с. 332–333]. Успешный межкультурный носитель — это человек, владеющий иностранным языком для эффективного общения и построения отношений с людьми, принадлежащими к разным культурам. Человек становится более грамотным как за счёт овладения иностранным языком, так и за счёт развития компетенций носителя межкультурного общения, которому приходится сталкиваться с проблемами, имеющими масштабные культурные измерения, такими как отношение человека к окружающей среде.

Пожалуй, самой актуальной глобальной проблемой на сегодняшний день является экологический кризис. Как педагоги в целом и преподаватели иностранных языков в частности, мы можем научить наших студентов быть эффективными коммуникаторами, помогающими

решать проблемы нашего мира. Если представить себе, как выглядела бы экокритическая педагогика, то это было бы преподавание непосредственно экологических проблем. Грег Гаррард отмечает, однако, что «какие бы инновации ни применялись эко-критиками в их собственном преподавании, опубликованная экокритическая педагогика остаётся как теоретически неразработанной, так и эмпирически не исследованной» [3, с. 233]. Точно так же и преподаватели иностранных языков, желающие следовать экокритическому и эколлингвистическому подходам на своих занятиях, находят мало материалов для работы с ними. Соответствующая теоретическая база, такая как у Байрама, имеет практическое значение, поскольку может служить ориентиром для экокритического подхода к преподаванию иностранных языков и в эколлингвистическом контексте в целом.

Основанная на понимании коммуникации как взаимодействия людей, а не как обмена информацией, модель МКК подчёркивает важность уважения, эмпатии и толерантности как важных глобальных ценностей. Эти идеалы являются важнейшими и для экокритической педагогики, направленной на развитие у студентов чувствительности к окружающей среде и воспитание социальной ответственности за её защиту. С точки зрения спектра межкультурных способностей, рассмотренных Байрамом, развивающийся межкультурный носитель должен овладеть пятью компетенциями, которыми являются:

- отношения;
- знания;
- навыки интерпретации;
- навыки открытия и взаимодействия;
- критическое культурное осведомлённость [1, с. 84–90].

В данном случае речь идёт о компетенциях, позволяющих наилучшим образом изучать экологические проблемы. Таким образом, следуя Байраму, мы видим, что отношение, связанное с «любопытством и открытостью», относится к «готовности приостановить неверие» в понимание и практику другой культуры, связанную с природой, и ведёт к изучению собственного культурного понимания и практики [1, с. 84]. Измерение знания, относящееся к знанию «социальных групп, их продуктов и практик», также может быть связано с природой в стране обучающегося или собеседника и с «общими процессами взаимодействия общества и индивида» с окружающей средой [1, с. 63].

Навыки интерпретации и соотнесения поддерживают «способность интерпретировать документ или событие из другой культуры», связанное с природой, а также проводить культурные сравнения [1, с. 87]. Напротив, навыки открытия и взаимодействия демонстрируют «способность приобретать новые знания» о культурном понимании природы, а также способность переносить эти знания на общение в реальном времени по вопросам, связанным с природой [1, с. 87]. Последнее измерение из пяти компетенций — критическая культурная осведомлённость или политическое образование, отражающее «способность критически оценивать и на основе явных критериев», проявляется в ситуациях, когда устанавливаются связи между «перспективами, практикой и продуктами», связанными с природой «собственной и других культур и других стран» обучающегося [1, с. 88].

Учащиеся могут рефлексировать, участвуя в ролевой игре с контрастом между ореховым деревом и неосведомлёнными людьми. Кроме того, они могут развить в себе способность понимать значение и подтекст аллюзий, связанных с природой в разных культурах.

Для развития навыков, необходимых для использования в реальном времени, можно предложить учащимся проявить «соответствующую комбинацию знаний, навыков и установок для взаимодействия с собеседниками из другой страны и культуры» [1, с. 88]. С этой целью преподаватель может организовать дебаты на спорную тему, касающуюся защиты окружающей среды. В этом контексте для развития межкультурного и экологического сознания на занятиях по иностранному языку можно использовать как литературные, так и нелитературные тексты. Для разных уровней могут быть разработаны различные виды деятельности.

Экологическая грамотность может рассматриваться как основополагающий фактор межкультурной коммуникации. Изучающие иностранный язык могут не осознавать, насколько глубокую роль играет культура в формировании их отношения к природе. В учебном контексте мероприятия, подобные тем, что предлагаются в данной статье, могут позволить студентам не только задуматься о себе, но и осознать, как их культурные представления влияют на их отношение к природе. Развитие экологического сознания таким образом даёт возможность изучающим любой иностранный язык проявить самокритику, которая может привести к мотивации действий по защите природы.

В более широком смысле подход к экологическим проблемам в рамках межкультурной коммуникации, в которой акцент делается не только на культуру, но и на эффективную коммуникацию, помог бы нам задаться фундаментальными вопросами: как установить эффективный баланс между человеком и природой на нашей планете? Что сможет сказать нам природа, если мы готовы к ней прислушаться? Как мы можем взаимодействовать с природой, проявляя уважение и сочувствие, осознанность и терпимость? Считая глубокую связь природы с языком и культурой несомненной, эколлингвистика стремится найти ответы на данные вопросы. Экокритическое обучение, с другой стороны, позволяет нам поднимать эти вопросы в рамках педагогики и межкультурного общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. — Bristol: Multilingual Matters, 2021. — 192 p.
2. Byram, M. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education // The Sage Handbook of Intercultural Competence. — Deardorff: Sage, 2009. — pp. 321–332.
3. Garrard, G. Problems and Prospects in Ecocritical Pedagogy // Environmental Education Research. — Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis, 2010. — vol. 16, no. 2. — pp. 233–245.
4. Heyward, M. From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World // Journal of Research in International Education. — University of Bath: Sage, 2002. — vol. 1, no. 1. — pp. 9–32.

2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С. К. Видишева, Т. В. Ситникова
Белорусский государственный университет

АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В настоящее время объективным процессом во всех сферах жизнедеятельности, а также и в образовании является его информатизация, которая создает методологическую основу образовательной информационной среды. Информационная образовательная среда подразумевает создание оптимальных условий для оптимизации процесса преподавания иностранного языка в режиме дистанционного обучения и решения целого круга проблем, связанных с совершенствованием качества иноязычного образования, определением его целей и результатов, обоснованием форм, методов и средств обучения с учетом современных требований к процессу обучения иностранному языку в вузе.

Основная задача дистанционного образования при этом связана не только с развитием адаптационных качеств личности в условиях многообразия информационных потоков, глобализации общественной жизни, но также и с внедрением дистанционных технологий в образовательный процесс. Данная тенденция ставит перед преподавателями и методистами задачу создавать все новый и новый образовательный контент для студентов высших учебных заведений.

Однако, на данный момент методикой не предлагается каких-либо особых стратегий и рекомендаций для создания интерактивного образовательного контента, и, как следствие, работа преподавателей больше направлена на адаптацию созданного ранее учебного материала. Успешность дистанционного образования во многом зависит от навыков преподавателя именно создавать, обновлять и поддерживать качественный интерактивный образовательный контент [1, с. 17].

Очевидно, что при планировании дистанционного курса, заданий или разработок по английскому языку для студентов неязыковых вузов необходимо помнить о некоторых принципах, являющихся необходимыми для составления классической модели занятия. Образовательный контент должен соответствовать содержанию и сложности учебной программы, возрасту и интересам студентов. Поскольку интерактивный контент является скорее вспомогательным, нежели основным инструментом обучения, он должен соответствовать основным целям занятия, дополнять или раскрывать его.

В создании интерактивного контента важна визуализация и удобство навигации внутри разработки — студент должен понимать, что от него требуется и для чего он изучает предложенный преподавателем контент. Особое внимание необходимо уделять техническим характеристикам, таким как стабильности Интернет-соединения, а также обратной связи от студентов, что поможет сделать курс более доступным и актуальным в будущем. Информация должна быть структурированной и понятной, подаваться в оптимальном объеме.

Вся система взаимодействия участников образовательного процесса в дистанционной форме имеет ярко выраженную специфику: студенты практикуют совместные виды деятельности в малых группах сотрудничества; на занятиях практикуются систематические обсуждения всей группой рассматриваемых проблем, возникающих затруднений, познавательной информации в интерактивном режиме в форуме, чате, видеоконференции; обучающиеся используют методы совместной исследовательской, творческой деятельности, например, метод проектов, проблемных ролевых или деловых игр, кейс-метод; формы и виды контроля в дистанционной форме значительно разнообразнее, чем в традиционной, поскольку они сочетают как автоматизированный контроль знаний, так и открытые виды контроля совместного результата деятельности [2, с. 20].

Считаем необходимым представить в качестве примера некоторые сервисы, которые позволяют преподавателю создавать образовательный контент и визуализировать учебный материал. Основные характеристики и рекомендации по работе с определенными сервисами описываются далее.

OnlineTestPad представляет собой инновационную и удобную тестовую платформу, предназначенную для помощи студентам в обучении. Она предоставляет полный набор инструментов и функций

для повышения эффективности обучения и оценивания. Платформа предлагает широкий спектр тестов, включая грамматические упражнения, словарные тесты, отрывки для понимания прочитанного, упражнения на аудирование и письменные задания. Каждый тест тщательно подобран в соответствии с различными уровнями подготовки студентов.

Одной из ключевых особенностей OnlineTestPad является его интерактивность. Платформа использует интуитивно понятный интерфейс, который позволяет студентам легко работать с содержанием тестов. Тесты разработаны в интерактивном режиме и содержат мультимедийные элементы, такие как аудиоклипы, видеоролики и изображения, что делает процесс обучения интересным и увлекательным.

OnlineTestPad также предлагает персонализированные оценки и обратную связь. Он отслеживает прогресс каждого студента, предоставляя подробную аналитику и информацию о результатах. Платформа обеспечивает мгновенную обратную связь с ответами, что неоценимо для самостоятельного обучения. OnlineTestPad — это универсальная и многофункциональная тестовая платформа, которая зарекомендовала себя как ценный сервис для студентов. Благодаря интерактивным тестам, персонализированным оценкам, функциям совместного обучения и обширным учебным ресурсам платформа предлагает комплексный подход к обучению, помогая студентам эффективно совершенствовать свои навыки.

Далее остановимся на бесплатном онлайн-инструменте от Google, а именно GoogleForms, с помощью которого можно создавать формы, опросы и викторины. Преподаватели могут использовать формы Google для проверки и оценки знаний своих студентов, а также для получения обратной связи. Обучающиеся могут использовать GoogleForms для оценки собственных знаний и постановки целей обучения, а также с целью сбора данных для своих исследовательских проектов. В форму можно включить множество типов вопросов, включая краткий ответ, развёрнутый ответ, множественный выбор, сетку флажков, раскрывающийся список, линейную шкалу и сетку множественного выбора.

У данного сервиса также есть функция загрузки изображения и видео, что является отличным средством для полноценной работы

с визуальными ресурсами. Кроме того, у GoogleForms есть функция, которая позволяет пользователям, например, студентам, загружать свои работы непосредственно в формы. Полезными функциями сервиса также являются возможность менять последовательность и варианты ответов на вопросы, выбор цвета, изображения и шрифта. С помощью встроенных интеллектуальных технологий можно настроить правила проверки ответов и таким образом убедиться, что респонденты указывают адрес электронной почты в нужном формате и используют для ответов допустимый диапазон чисел.

В Google формах можно работать в режиме реального времени и сразу же анализировать полученные результаты, не тратя времени на пересылку разных версий файла по электронной почте. Google позволяет пользователям встраивать, связывать и отправлять формы Google по электронной почте, чтобы без особых трудностей делиться результатами с другими. Доступ к форме легко предоставить как нескольким пользователям, так и большой группе людей.

Сервис, который представляет собой альтернативный способ проведения интерактивных занятий, является платформа PowToon, которая создает анимационные видеоролики для образовательных или профессиональных целей. Видеоролики создаются в три шага: написание сценария, запись голоса за кадром и добавление визуальных эффектов.

PowToon может использоваться преподавателями и студентами для:

1. Создания вводных видеороликов для курса. Перед началом семестра, преподаватели могут создать короткое видео, чтобы представить себя и курс (например, заявления о программе, экзаменах, учебниках, правилах работы в классе) своим ученикам. У преподавателей есть возможность экспортировать это видео и разместить его в системе управления курсами, отправить его по электронной почте или показать его в первый день занятий.

2. Предварительного просмотра приглашенного докладчика. Размещение видео о приглашенном спикере может быть полезным для студентов. Понимание того, кто является говорящим, его предыстория и цель визита позволяет планировать и готовиться к выступлению заблаговременно.

3. Введения или завершения плана темы. Введение новой предметной области курса с целью подчеркнуть ее актуальность может быть

быстрым способом привлечь внимание и заинтересовать студентов, чтобы они были в восторге от предстоящего обучения. При завершении определенного блока курса всегда полезно провести обзор проделанной работы.

4. Создания примеров заданий/ проектов курса. В зависимости от курса анимированное видео может продемонстрировать студентам основные компоненты предстоящего задания. Элементы, которые следует включить в это видео с заданием по курсу/ проекту, могут включать цели обучения, необходимые материалы курса, разделы/ части и сроки выполнения, а также создавать примеры курсовых заданий/проектов.

Таким образом, интерактивные сервисы представляют собой простой и удобный в использовании инструмент, как для преподавателей, так и для студентов, предоставляющий интересный и творческий способ обмена информацией по предмету. Внедрение дистанционных интерактивных технологий в образовательный процесс помогает преподавателю поддерживать тесный контакт со студентами, контролировать и корректировать их работу. В процессе обучения постоянно совершенствуются средства дистанционного контроля, позволяющие преподавателю оперативно измерять уровень усвоения учебного материала, анализировать результаты, ставить оценки, писать комментарии и замечания. В связи с этим меняются личные установки как преподавателей, так и обучающихся на самообразование и саморазвитие, на необходимость перехода от репродуктивного подхода обучения к развитию продуктивной творческой умственной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Видишева, С. К., Ситникова Т. В. Дистанционное образование в Республике Беларусь / С. К. Видишева, Т. В. Ситникова // VIII научно-практическая конференция «Новые горизонты», 15 апреля 2021 года. — ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», РФ. С. 17–18.

2. Видишева, С.К., Ситникова Т. В. Веб-квест как образовательная технология в процессе обучения иностранному языку в классическом университете / С. К. Видишева, Т. В. Ситникова // XIII Всероссийская международным участием научно-практическая конференция неязыковых вузов на базе ВГИФК «Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах», 20–21 марта 2020 года. — Воронеж: ФГБОУ ВО «ВГИФК», 2020. — Стр. 18–22.

О ВЛИЯНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ К ПОВЫШЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мотивация — один из основных компонентов обучения, определяющий его направленность и эффективность [1]. Мотивация варьируется в зависимости от процесса обучения, и полномасштабное обучение невозможно без активной учебной деятельности, как в, так и вне аудитории. Последнему в значительной степени способствуют современные ИКТ. «Предоставление студентам современных средств для самостоятельного изучения материала стимулирует их мотивацию к учебной деятельности» [2, с. 8].

Мотивация к обучению формируется специальной мотивационной системой, которая включает «потребности к познанию, цель, интерес, идеал, стремления, мотивационный настрой» [3, с. 309]. Данная система определяется рядом факторов, характерных для педагогической деятельности: организация учебного процесса; характер образовательной системы; предмет преподавания; личность преподавателя; характеристики учащегося (пол, возраст, самооценка, уровень, способности и т. д.).

Выделяют три источника активности студента: внутренний, внешний и индивидуальный. Внешние источники — требования, ожидания и возможности, также определяются условиями жизни студента. Внутренние источники включают когнитивные и социальные потребности. Эмоции играют особую роль в мотивации — они дают неоспоримую мотивацию в процессе обучения. К особенностям эмоционального климата, необходимым для мотивации к обучению, относят положительные эмоции, связанные с самим учебным заведением, нахождением в нем; чувства, связанные с достижением академической успеваемости при преодолении трудностей; удовлетворенность справедливой оценкой; хорошие отношения со студентами и преподавателями; положительные эмоции при знакомстве с новыми учебными материалами; эмоции, которые возникают во время самостоятельного приобретения знаний; негативные эмоции при поиске новых способов работы, неудобные чувства при появлении новой работы и т. д.

Грамотно составленная цель и возможность ее достижения позволяют получить новые знания и пробудить у студентов интерес к изучению иностранного языка. В связи с этим способность создавать положительную мотивацию для студентов, которые заинтересованы в разнообразных современных аутентичных материалах, в том числе медиа-источниках, является важным фактором в подготовке современных преподавателей. Интерес является неотъемлемой частью мотивации, т. к. положительный успех в обучении зависит от правильной постановки целей, данный интерес стимулирующие.

Современное использование технологий дистанционного обучения изменило представления о роли преподавателей и студентов [4]. Традиционная образовательная система диктовала непосредственное общение между ними. Преподаватели контролируют почти все аспекты учебной программы: ее содержание, подготовка различных заданий и контроль их выполнения [5; 6; 7].

Дистанционное обучение почти полностью снимает личный контакт между участниками учебной программы. Роль педагогов достаточно пассивна, а роль учащихся становится активнее. Общение преподавателей и студентов происходит благодаря информационным технологиям. Студенты сами выбирают порядок изучения материалов, контролируют скорость работы. Когда нет постоянного взаимодействия с преподавателем, учащиеся должны большинство заданий выполнять самостоятельно, без руководства со стороны преподавателя. Благодаря дистанционному обучению раскрываются принципиально другие образовательные инструменты, учебные ресурсы и вообще новые возможности. Студенты, обучаясь дистанционно, редко имеют возможность напрямую взаимодействовать с преподавателями и другими студентами. Необходимо максимально укреплять данные навыки для повышения общей мотивации. Для студентов дистанционного обучения руководство и поддержка со стороны преподавателя необходимы в течение всего процесса обучения. Коммуникация между преподавателем и студентом, опосредованная компьютерными технологиями, может стимулировать интерес учащегося и поддерживать уровень мотивации к изучению иностранного языка в течение всего периода обучения.

С развитием информационных технологий появляются разнообразные и многочисленные способы обучения, использующие интер-

нет-технологии и сервисы. Однако не стоит сбрасывать со счетов и то, что уже стало неотъемлемой частью жизни каждого человека, — мобильный телефон, хранящий в себе большое количество возможностей для обучения. С помощью телефона можно выходить в интернет, на сайты, скачивать различные приложения, таким образом, телефон во многом заменил компьютер, оставаясь при этом всегда рядом со своим хозяином. Приложения являются красочным, интерактивным элементом, что делает их привлекательными. Более того, обладая таким «притяжением», они вызывают интерес и к своему содержанию, т. е. обучению специальной терминологии.

Следовательно, приложения повышают мотивацию, автономность и производительность обучения лексике. Выделяется два типа обучения лексике: случайное и преднамеренное. Использование приложений и других подобных ресурсов подразумевает преднамеренное изучение. Данный путь имеет ряд преимуществ: снижается роль лингвистических знаний, которые не одинаковы у всех студентов, также, отсутствуют трудные и долгие элементы догадки о контекстуальном значении слова. Использование специальных приложений относится к технологиям геймификации [8], например, наличие в изучении лексики таких игровых элементов как награды, очки или лидерство.

Одними из составляющих внутренней мотивации являются автономность и компетентность. Таким образом, интересные и необычные приложения, повышающие автономность благодаря уменьшению общения с преподавателем (например, во время повторения или запоминания слов), могут быть использованы для самостоятельного обучения. Процесс изучения новых слов проходит с учетом контекстуальных, фонетических, синтаксических и семантических аспектов. ИКТ совместимы и полезны для совершенствования автономного обучения.

Пополнение словарного запаса с помощью разнообразных приложений мотивирует студентов к изучению новой иноязычной лексики. Кроме этого, учащиеся положительно относятся к получению немедленной обратной связи и предоставлению большей самостоятельности в процессе обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникативных технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмадишин, А. А. Мотивация и ее роль в процессе обучения // Скиф. Вопросы студенческой науки.— 2019.— № 6 (34).— С. 167–170.
2. Федюковский, А. А. Образовательная среда как педагогический феномен в лингвистическом образовании // Социология и право.— 2015.— № 4 (30).— С. 6–11.
3. Ахмадова, З. М. Связь интереса и мотивации в учебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования.— 2020.— № 2 (81).— С. 308–310.
4. Федюковская, М. Г. Дистанционное обучение лингвистов-переводчиков: психологические аспекты // Современные тенденции и технологии развития потенциала регионов: Сборник статей Национальной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29 апреля 2021 года. Том Часть 1.— СПб.: СПбУТУиЭ, 2021.— С. 154–159.
5. Елькина, И. Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения // Образовательные ресурсы и технологии.— 2020.— № 1(30).— С. 43–48.
6. Жиндаева, А. Г. Специфика организации самостоятельной работы иностранных студентов-филологов в системе дистанционного обучения языку специальности // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: Материалы V Международная научно-практическая конференция, Чебоксары, 26 июня 2015 года.— Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015.— С. 135–138.
7. Миронова, Ю. Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS MOODLE, GOOGLE КЛАСС, MICROSOFT TEAMS // Азимут научных исследований: педагогика и психология.— 2020.— Т. 9, № 4 (33).— С. 177–182.
8. Федюковская, М. Г. Технология Edutainment: психолого-педагогические аспекты // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Орел, 30 марта 2023 года / Под редакцией О. Ю. Ивановой.— Орел: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2023.— С. 889–893.

3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. Е. Курсанина

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Период получения образования в высшей школе зачастую является основополагающим для личностного и профессионального роста молодого человека. В зависимости от потребностей общества выделяется три группы целей высшего образования: 1) *технократические*, выражающие потребность общества в алгоритмичности, соподчиненности, исполнительности и т. п. свойствах систем и людей; 2) *гуманитарные*, направленные на личностное развитие и самосовершенствование; 3) *холистический* подход, предполагающий интегральность, гуманистичность и гармоничное совмещение двух предыдущих групп целей [1]. Однако, как правило, «современная российская высшая школа ориентирована на реализацию технократической группы целей... способ приобретения знаний носит поверхностный характер и отличается высоким прагматизмом. Принятие ценности системного знания, формирующего целостную, объективную научную картину мира, в современной ситуации не является актуальным для студента, который стремится к высокооплачиваемой профессии. ... Но не следует забывать, что техника сама по себе... нежизнеспособна» [2, с. 144–145]. Без духовно-нравственного гуманитарного образования, без системного научного знания не произойдет развития мотивационной сферы, составляющей основу личности будущего профессионала, с его ценностными идеалами и установками. В связи с этим необходимость обеспечения качества образования диктует потребность обучения собственно своему предмету через создание условий для развития мотивации к самообразованию, самоорганизации, саморегуляции, самосознанию, к расстановке приоритетов и смысловых ориентиров.

В педагогической среде постоянно осуществляется процесс поиска новых методик и совершенствование существующих практик обучения современного студента, иностранному языку в том числе. Тем не менее ни одна методика не может сама по себе мотивировать и вдохновить, наполнить ресурсом и энергией. Личность педагога остается решающим фактором для преодоления типичной проблемы отсутствия психологической готовности и внутренней мотивации студентов первого курса к изучению иностранного языка на неязыковых специальностях. Мастерство педагога позволяет ему вовлекать студентов в сферу профессиональных интересов при помощи как личностных и лидерских качеств, так и системного подхода к созданию мотивации. Это прежде всего использование широкого арсенала форм мотивации: *форм воодушевления и убеждения* (обсуждение значимости данных видов работ для дальнейшего развития или совместной деятельности, приведение примеров из собственной практики, умение преподавателя стать эталоном увлеченного отношения к работе и учебе, использование юмора и создание общего позитивного настроения на занятии); *форм поощрения* (похвала, указание на сильные стороны работы, проявление внимания и интереса путем уточняющих вопросов, привлечение к дополнительной интеллектуально сложной работе, например, научной, высокий балл в БРС и на экзамене); *форм поддержки* (совместное планирование и помощь в технологии и методах организации работы, т. е. в целеполагании, расстановке приоритетов, четкости формулировок задач; делегирование задач при поддержке в виде описания последовательности конкретных действий); *форм принуждения* (установление сроков сдачи работы и ознакомление с последствиями ее невыполнения к установленному времени, низкий балл в БРС и на экзамене, словесное осуждение). Умелое сочетание различных форм мотивации на основе эмпатии и уважения к личности студентов, также, как и практикоориентированность (неотсроченное во времени применение теоретических знаний) и проблематизирование обучения для подготовки к восприятию информации помогает адаптации студентов-первокурсников и выработке психологической готовности к обучению в вузе.

Чем выше квалификация педагога, тем большим количеством инструментов он будет пользоваться для психолого-педагогического воздействия на обучающихся с целью их мотивирования к учебной деятельности. Анализ возникающих психологических затруднений

на основе пирамиды нейрологических уровней Роберта Дилтса [3], разработчика нейролингвистического программирования, может помочь преподавателю и студенту понять, на каком из уровней возникла проблема. При обнаружении проблемы на нижележащем уровне ее можно скорректировать на более высоком. Рассмотрим пирамиду нейрологических уровней на примере изучения иностранного языка студентом.

На низшем уровне пирамиды Роберта Дилтса располагается *окружение* (окружающие человека предметы и люди), т. е. «внешние возможности и ограничения... Они предполагают учет того, *где* и *когда* имеет место успешная деятельность» [3, с. 12]. При поступлении в вуз студент зачастую кардинально меняет свое окружение. В отличие от школьной ступени образования студент окружен людьми со сходными профессиональными интересами, общей направленностью дальнейшего развития, высококвалифицированными преподавателями вуза, большинство из которых имеет ученые степени и звания, а также большой опыт практической и научной деятельности. На первых курсах обучения нередко происходит исключение неуспевающих студентов с низким уровнем обучаемости, что само по себе способствует поддержанию определенного интеллектуального уровня окружающей среды. При этом проблема коммерциализации высшего образования может являться негативным фактором, если неуспевающие студенты сохраняют свои места, поскольку учатся на коммерческой основе. Таким образом, само изменение окружения уже отчасти способствует развитию мотивации к учебной деятельности. Тем не менее, студент, чья мотивация к изучению иностранного языка останавливается на этом уровне пирамиды, уделяет внимание лишь самому факту поступления в вуз. Сама же среда не гарантирует изменения модели поведения и тем более ценностных установок.

На следующем уровне — уровне *поведения и действий* — студент может быть сконцентрирован на конкретных шагах по достижению поставленной цели, например, научиться говорить на иностранном языке, даже если совершаемые действия не всегда являются эффективными. Безусловно, вовлечение студентов в разнообразные виды и формы учебной и научной деятельности само по себе направляет студентов в их личностном и профессиональном развитии. Иная по сравнению со школьной система организации процесса обучения с гораздо более высокой степенью самостоятельности побуждает

студента обучаться грамотно пользоваться источниками информации, их перерабатывать, развивать критическое мышление и т. д. Однако преподавателю недостаточно просто ограничиваться заданиями для самостоятельной работы без поддержки студента в виде знаний об эффективных стратегиях, которые приведут к желаемому результату.

Уровень *способностей* определяет выбор студентом успешных стратегий приобретения знания, умений и навыков (*Как?*), которые обуславливают конкретное поведение. Поэтому при обнаружении проблемы на уровне действий по изучению иностранного языка, преподаватель может помочь студенту, познакомя его с различными стратегиями и создав условия для их осознанного выбора и реализации [4]. Следовательно, обучение иностранному языку в вузе должно начинаться не только с выявления уровня знаний и умений студента, но и с определения приобретенного опыта действий в различных ситуациях по изучению языка. Какова усвоенная студентом последовательность действий при предъявлении незнакомого текста для чтения или прослушивания? Меняется ли тактика? От каких факторов она зависит? Какие стратегии обучения студент привык использовать при изучении грамматики? Каковы этапы работы? Как он может оценить их эффективность? С какими другими стратегиями он еще знаком? Каковы сильные стороны (ресурсы), которые студент может использовать при изучении языка? Каковы слабые стороны (ограничения), которые следует компенсировать, какие качества следует развить? Эти и другие вопросы, на которые самому студенту предлагается отвечать в начале и на протяжении обучения, рефлексия успешности применяемых стратегий позволяет ему сформулировать конкретные задачи и выстроить максимально индивидуализированный образовательный маршрут.

На более высоком уровне — уровне *ценностей* — находятся убеждения человека, ответ на вопрос, *почему* он поступает именно так в конкретной ситуации, например, почему студент выбирает те или иные стратегии изучения иностранного языка, или почему его изучение не представляется ему важным. «Ценности и убеждения помогают приписывать событиям определенные значения и являются основой наших суждений и культуры в целом» [3, с. 11]. Обучающийся может столкнуться с конфликтом ценностей, который приводит к выбору нежелательных и неэффективных стратегий на нижележащем уровне. Важно научить студентов объединять конфликтующие

ценности воедино и выражать это объединение в изменении стратегий поведения. Например, ценность сохранения высокого имиджа в глазах окружающих (боязнь совершения ошибки в процессе речи на иностранном языке) может вступать в конфликт с ценностью свободного владения иностранным языком, и, как следствие, студент может избегать речи, что в свою очередь тормозит развитие его навыков и умений. В таких случаях преподаватель может обсудить со студентом, как бы он изменил свое поведение, если обе его ценности были бы слиты воедино, какова могла бы быть общая ценность. Возможно, такому студенту может помочь создание зрительных опор в виде грамматических конструкций или ключевых слов, ментальной карты и пр. Важно, чтобы сам студент при поддержке преподавателя попробовал найти пути разрешения конфликта ценностей, альтернативу уже устоявшимся неэффективным стратегиям. Эта корректировка личностных установок, препятствующих освоению новых знаний и умений — непростой и не всегда психологически комфортный процесс, который может быть упрощен психолого-педагогической поддержкой преподавателя.

Далее следует уровень *идентичности*, или *миссии* — представления человека о себе, его местоположении и ролях в ментальной модели мира относительно членов коллектива (*Кто я?*). Отдельные роли «выражены в терминах нескольких ключевых ценностей и убеждений, которые определяют приоритеты человека в пределах роли» [3, с. 11]. Некоторые представления о себе могут быть ограничивающими в дальнейшем развитии (например, я — человек, который неспособен выучить иностранный язык). Для их корректировки требуется высокая степень самосознания и осознанности, но их изменение приводит к значительным преобразованиям нижележащих уровней. Преподаватель может предложить студенту назвать присущие ему качества, которые могли бы помочь выучить иностранный язык, например, развитые аналитические навыки или музыкальный слух. Возможно, студент идентифицирует себя как человека творческого. Педагог может побудить его подумать над тем, как именно творческие способности можно использовать для достижения цели.

Высший уровень Роберт Дилтс называет духовным и определяет его как понимание, *для кого* или *для чего* выполняются те или иные действия, почему выбрана такая цель. В приложении к иностранному языку — ради чего или ради кого студент учит иностранный язык, в чем

смысл его деятельности. Даже у самых успешных студентов этот смысл может быть у каждого свой, начиная от сугубо прагматичной цели в виде получения высокооплачиваемой работы в дальнейшем до более глобальной цели расширения собственного мировоззрения или просто получения удовольствия от процесса.

К сожалению, в условиях дефицита времени на аудиторную работу, переполненности групп на неязыковых факультетах задача корректировки стратегий изучения иностранного языка (и, как следствие, изменение нижележащих нейрологических уровней пирамиды Роберта Дилтса) часто становится единственно выполнимой, задачей-минимумом. Однако при наличии временных и прочих возможностей преподаватель иностранного языка на основе выявленных психолого-педагогических особенностей студента создает условия для приращения глубинных ценностей, что влечет качественное изменение субъектом образовательного процесса самого себя, а приобретение новых знаний и навыков является следствием этого процесса. Важным условием саморазвития студента является создание условий для противоречия между затруднениями, обусловленными личностными качествами, установками, имеющимися знаниями и умениями, с одной стороны, и вновь возникшими потребностями/задачами, с другой. Через осознание индивидуальных образовательных ценностей, своих достижений и ограничений возникает потребность совершать действия по самоуправлению.

Таким образом, к основным психолого-педагогическим особенностям обучения студентов первого курса иностранному языку на неязыковых специальностях мы относим: необходимость формирования мотивационной готовности студентов-первокурсников к обучению в вузе путем использования преподавателем широкого арсенала обозначенных в статье средств; вовлечение студентов в разнообразные виды и формы учебной и научной деятельности; помощь студентам в выявлении собственных неэффективных стратегий и действий по изучению иностранного языка и их последующая корректировка совместно с обучающимися; при необходимости модификация ценностных установок на основе индивидуализированного подхода; создание условий для рефлексии возникающих противоречий между потребностями и способностями. На основе выявленных психологических особенностей своей аудитории педагог выстраивает индивидуальные взаимоотношения, эффективные для формирования мотивации и над-

предметных навыков познавательной и общеучебной деятельности: навыков саморегуляции, произвольного внимания, волевого компонента, навыков критической обработки информации и т. д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования: монография. — М.: Флинта, 2000. — 296 с.
2. Гаюрова Ю. А. Субъектность студента как психолого-педагогическая ценность в образовательном процессе // Новая стратегия оценивания учебной деятельности: сборник статей. — Самара, СамГТУ АСИ: 2016. — С. 142–146.
3. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. — СПб.: Прайм-Евроник, 2004. — 256 с.
4. Курсанина Е. Е. Обучение когнитивным и метакогнитивным стратегиям чтения профессиональных иноязычных текстов // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). — СПб: 2021. — С. 113–119.

4. ЯЗЫК И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. А. Самойлова

Санкт-Петербургский университет МВД России

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК АСПЕКТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Большинство видов профессиональной деятельности подразумевают межкультурную коммуникацию ее участников, что в свою очередь ведет к необходимости формирования и развития межкультурной компетенции у будущих специалистов в процессе профессионального образования и находит отражение во всех современных образовательных стандартах. Актуальность идей поликультурного образования трудно переоценить. На современном этапе развития общества нельзя также не учитывать такие общесоциальные факторы, как процесс глобализации и рост социальной мобильности в связи с неравномерностью цивилизационного и экономического развития стран, массовой миграцией людей по экономическим, военным, демографическим причинам. С последствиями именно этих процессов приходится иметь дело сотрудникам миграционной службы, что и обуславливает чрезвычайную востребованность развития навыков межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки.

О соответствии содержания образования взаимопониманию и сотрудничеству между народами независимо от расовой, этнической, религиозной и социальной принадлежности говорится в Законе «Об образовании в Российской Федерации». Стратегии государственной культурной политики страны на период до 2030 г. указывают на принципиальное значение культурного и гуманитарного развития для укрепления единства российского общества. Межкультурная компетентность — требование будущего. Как показывает историческая и современная социальная практика, пренебрежение и игнорирова-

ние национальных культурных традиций ведет к росту социального напряжения, ксенофобии, эскалации и радикализации межнациональных, межэтнических и межконфессиональных конфликтов.

Понятие «межкультурная компетенция» очень тесно связано с таким понятием, как «межкультурное взаимодействие» (Е. И. Пассов, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, И. Н. Сергеева, С. Г. Тер-Минасова, О. А. Шабанов, И. В. Янкина), в связи с чем видится необходимым внести уточнение в понимание термина «межкультурное взаимодействие». Это не обязательно взаимодействие представителей из разных стран: в межкультурном взаимодействии могут принимать участие люди, проживающие в одной стране, регионе, городе и т. д., владеющие, помимо родного, общим языком коммуникации, но принадлежащие к различным культурным сообществам (например, между диаспорами армян и немцев, проживающих на территории Поволжья).

Преподавание ряда учебных дисциплин высшего профессионального образования, в частности истории, философии, русского языка, культуры речи, социальной психологии, этнопсихологии, иностранного языка предполагает формирование и развитие межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки. Но в процессе межнационального взаимодействия именно иностранный язык выступает основным средством установления контакта, взаимопонимания между представителями разных лингвоэтносообществ. В результате происходит усвоение фактов другой культуры, а на основе усвоения фактов культуры — овладение языком как средством общения. Личность, познавшая посредством изучения языков как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия, должна обладать межкультурной компетенцией, формирование которой предусматривает толерантное восприятие цивилизационного и культурного разнообразия.

Взаимоотношения между разными культурами через интерпретацию одной культуры в терминах другой, осознание своего равнозначного положения в полифонии поликультурного окружения обеспечивает трансляцию ценностей культуры, позволяя увидеть содержание диалога культур, т. к. система ценностей — матрица любой культуры. «Язык, являясь отражением и хранителем культуры, предоставляет неограниченные возможности в сохранении культурных ценностей и передаче их от поколения к поколению» [1, с. 404.]. Таким образом, процесс межкультурной коммуникации предполагает не только

информационный обмен между реципиентами, но благодаря знакомству, взаимопризнанию инокультурных традиций и обмену культурно-ценностными реалиями делает возможным духовное взаимообогащение всех участников. Не стирание культурных различий гарантирует устойчивость и развитие мировой культуры, подлинное ее богатство раскрывается через единство многообразия составляющих ее национальных культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Янкина Н. В. Аксиологизация лингвистического образования в университете // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2(121). С. 401–406.

5. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Б. М. Абубакарова

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Для эффективного достижения актуальных образовательных задач необходимо формировать особую систему навыков и умений обучающихся, являющихся ключевыми компетенциями, определяющими, с одной стороны, содержание образования, и, с другой, переход обучающихся к критическому осмыслению и практическому использованию накопленных знаний. Процесс формирования образовательных компетенций связан с внедрением в учебный процесс наиболее продуктивных методов обучения иностранному языку, включающих активное вовлечение обучающихся в индивидуальную и групповую работу, что способствует максимальной реализации коммуникативных задач.

Коммуникативный метод обучения иностранному языку предполагает продуктивное взаимодействие и сотрудничество обеих вовлеченных в образовательный процесс сторон [1]. С этой целью на занятиях по иностранному языку в Санкт-Петербургском экономическом университете широко используются активные методы обучения, обеспечивающие решение образовательных задач в разных аспектах: формирование положительной учебной мотивации; повышение познавательной активности обучающихся; их активное вовлечение в образовательный процесс; стимулирование самостоятельной деятельности; развитие познавательных процессов; эффективное усвоение большого объема информации; развитие творческих способностей и нестандартности мышления; развитие коммуникативно-эмоциональной сферы личности обучающегося; развитие навыков самостоятельного умственного труда; развитие универсальных навыков [2].

Активные методы обучения иностранному языку способствуют достижению практической цели обучения, состоящей в коммуникативной направленности образовательного процесса. Среди множества современных активных методов обучения нами используются методы, предполагающие общение, основанное на погружении в языковую среду, решение задач для демонстрации ролевых игр, подготовку и выступление с презентацией по тематике изучаемого материала, участие в дискуссиях и дебатах по ключевым и спорным вопросам актуального содержания. Такая работа, безусловно, способствует актуализации и активизации лексического и грамматического материала на базе широких общих и профессиональных знаний, развитию навыков и умений всех видов языковой деятельности.

Особое внимание хочется обратить на использование ролевой игры в процессе подготовки обучающихся экономического вуза. Как показывает практика, такая форма работы способствует эффективному формированию иноязычных презентационных умений обучающихся в профессиональной сфере, что в дальнейшем будет свидетельствовать о высоком уровне подготовки студента как в области иностранного языка, так и в сфере профессиональной подготовки. Предлагая типичные профессиональные ситуации с четким распределением ролей, мы формируем благоприятную среду для развития деловых качеств и навыков владения иностранным языком в профессиональной сфере. Практический опыт, полученный на занятиях, окажется ценным приобретением для построения обучающимися успешной карьеры в будущем [3].

Основной особенностью ролевой игры является то, что, принимая участие в ролевой игре, обучающиеся попадают в ситуацию приобретения нового опыта и при этом получают возможность самостоятельно принимать решения в сложной ситуации. Они принимают на себя ответственность за принятые решения.

На первом этапе ролевой игры участники проходят подготовку, которая состоит в осознании содержания игры, распределения ролей, а также иноязычной лексики, рекомендованной к ситуативному применению. На этом этапе обучающиеся получают мотивацию к поиску дополнительной информации по предмету обсуждения. Участникам также необходимо разработать определенный сценарий для предстоящей ролевой игры.

Второй этап — это непосредственно сама ролевая игра со всеми ее составляющими — набором ролей и событий, деятельностью участников, материалом и атмосферой. Как отмечает Федосеев А. И., в отличие от процесса подготовки, сама игра как правило жестко ограничена во времени и пространстве. Принимая участие в ролевой игре, обучающиеся попадают в ситуацию приобретения нового опыта [4].

На последнем этапе происходит подведение итогов проведенной ролевой игры. Как уже отмечалось выше, первым образовательным результатом ролевой игры является получение и структуризация знаний в процессе подготовки обучающихся. Однако, более важным и значимым итогом является ситуативный опыт, который участник может эффективно применить на практике в своей профессиональной деятельности. В связи с этим, ролевые игры представляют собой уникальный образовательный инструмент, совмещающий как профессиональную, так и лингвистическую подготовку.

Таким образом, ролевые игры на занятиях по иностранному языку занимают важное место в процессе подготовки современных специалистов, обладающих ключевыми компетенциями, определяющими современное качество содержания образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абубакарова Б. М. Коммуникативный метод обучения иностранному языку в условиях пандемии // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) 29 октября 2021 г. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2021. С. 33–36.
2. Князева А. Я. Активные методы обучения на уроках иностранного языка как способ формирования метапредметных результатов // Интерактивное образование. Вып № 68, декабрь 2016.
3. Скудалова Ю. И. Ролевая игра как способ развития презентационных умений на иностранном языке / Ю. И. Скудалова, А. С. Шимичев // Развитие образования. 2022. Т. 5, № 2. С. 27–30. ISSN2619-1466. DOI 10.31483/r-102781.
4. Федосеев А. И. Ролевые игры как образовательная технология / А. И. Федосеев // Инновационные технологии в образовании (Образовательная игра). — М.: МАКС Пресс, 2011 — № 2. — С. 9–22.

«ПОДВОДНЫЕ КАМНИ» ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМА ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Развитие цифровых образовательных технологий, например, расширение различных образовательных платформ, появление и популяризация массовых открытых онлайн-курсов (МООК), запрос общества к специалистам, владеющим определенными универсальными компетенциями, внедрение образовательных стандартов ФГОС 3++ предполагают расширение педагогического инструментария в сфере обучающих методик и оценки знаний студентов.

На данном этапе одной из самых распространенных форм оценки знаний учащихся являются различные виды тестирования (вопросы с открытым и закрытым ответом, на соотнесение и добавление информации), письменные задания (эссе, аннотации, курсовые и дипломные работы), практико-ориентированные задания (учебные кейсы, исследовательские проекты, индивидуальные и групповые презентации, дискуссии, моделирование ситуаций и ролевые игры) и др. Возможны и альтернативные виды оценивания, среди которых можно выделить приемы взаимного оценивания (peer assessment, т. е. групповая или индивидуальная оценка студентами работ других студентов), внешнее оценивание (независимые эксперты рассматривают и дают оценку работе), самостоятельное оценивание. Взаимное оценивание, помимо собственно выставления баллов работам других студентов по четко разработанным критериям, может также реализовываться в форме взаимного комментирования (то есть высказывание мнения в форме рассуждений, критики, рекомендаций и уместно для работ, где невозможно разработать четкие критерии оценивания) и взаимного рецензирования (то есть развернутого и аргументированного комментария в соответствии с заранее оговоренным критериями) [1].

В условиях растущей нагрузки на преподавателей, работающих, например, в системе МООК или проектного образования, роль альтернативных методов, в частности, взаимного оценивания, будет только расти. Краткий обзор опубликованных исследований, посвященных возможностям применения метода взаимного оценивания на разных этапах обучения, показывает, что данный метод уже широко

распространен в системе зарубежного образования [4, 5], но также вызывает интерес отечественных педагогов [1, 2, 3].

В большинстве из проанализированных исследований подчеркивается ряд плюсов приема взаимного оценивания, например:

- повышение уровня ответственности и развитие самостоятельности студентов;
- развитие умения анализировать работы других обучающихся, критически осмысливать и соотносить полученную информацию с имеющимися знаниями, а также формулировать / аргументировать собственную точку зрения;
- оттачивание тайм-менеджмента, навыков планирования и командной работы;
- дополнительное закрепление учебного материала и его применение на практике в профессионально-ориентированном контексте, горизонтальное распространение знаний в ходе совместной работы студентов над поставленной проблемой;
- снижение преподавательской нагрузки, поскольку пропадает необходимость лично проверять большое количество студенческих работ.

Однако, как показывает практика использования данного приема, у него имеются и определенные «подводные камни», которые способны минимизировать положительный дидактический и педагогический потенциал.

Успешное использование данного метода невозможно без предварительной выработки (возможно, совместно с обучающимися) процедуры и критериев оценивания. Студенты должны четко понимать по каким аспектам и критериям будут анализироваться их работы; каковы возможные минимальные и максимальные баллы; сколько времени будет отводиться на выставление оценки и какое количество работ будет приходиться на проверяющего; будет ли проводиться «слепая» / открытая, индивидуальная / групповая проверка; будет ли оценка студентов соотноситься с оценкой преподавателя / эксперта и какой будет удельный вес данных оценок.

Солидарность с одногруппниками, предвзятое оценивание не по прописанным критериям, а личным симпатиям / антипатиям способны значительно понизить объективность получаемого результата — этот недостаток упоминается в ряде работ отечественных исследователей

(см., напр., [1, 2]). Повысить объективность можно путем параллельного оценивания работ студентами и преподавателем, но это ведет к увеличению нагрузки на преподавателя, а в случае MOOK не представляется возможным. Также, по мнению студентов, недостатком является необходимость тратить много времени на проверку других работ или отсутствие необходимых знаний для всестороннего оценивания чужих проектов [1, 3]. Может возникнуть ситуация, что проверяющие не укладываются в отведенные для оценивания сроки, что несправедливо по отношению к студентам, чьи работы проверяются, ведь последние вовремя не получают оценки.

Несмотря на вышеперечисленные «подводные камни», взаимное оценивание имеет большие перспективы не только как инновационная форма контроля, но и специфическая обучающая методика в высшей школе. Данный прием мотивирует студентов на более глубокую проработку изучаемого материала и повышает интерес к предмету в целом. Содержание дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» создает благоприятную среду для оттачивания навыков критического мышления, так как предполагает работу с различными источниками информации в виде печатных или устных текстов, а широко применяемые активные формы обучения (деловые игры, учебные кейсы, командные и индивидуальные презентации) предполагают внедрение метода взаимного оценивания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мешерякова, О. В. Использование метода взаимного оценивания для развития универсальных компетенций при обучении иностранному языку в бакалавриате неязыкового вуза / О. В. Мешерякова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 6(74). — С. 180–186. DOI: 10.24158/spp.2020.6.30.
2. Прохорова, М. П. Достоинства и недостатки метода взаимного оценивания в высшей школе / М. П. Прохорова, Т. Е. Лебедева // Образовательные ресурсы и технологии. — 2020. — № 3(32). — С. 37–43. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-3-37-43
3. Третьякова Г. В. Применение метода Peer Assessment в обучении английскому языку будущих экономистов-международников // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4(61). С. 394–398. DOI: 10.25683/VOLBI.2022.61.432.
4. Baker, Kimberly. (2016). Peer review as a strategy for improving students writing process. *Active Learning in Higher Education*. 17. DOI: 10.1177/1469787416654794.
5. Hadzhikoleva, Stanka, Hadzhikolev, Emil & Nikolay Kasakliev. (2019). Using Peer Assessment to Enhance Higher Order Thinking Skills. *TEM Journal*. Volume 8, Issue 1, Pages 242–247. DOI: 10.18421/TEM81-34.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИКЕ В РАМКАХ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

В статье раскрываются актуальные проблемы при обучении студентов грамматике английского языка, связанные с сокращением количества аудиторных часов дисциплины «Профессиональный иностранный язык» в экономическом университете. Многолетний опыт преподавания показывает, что изменения касаются также заинтересованности студентов в изучении языка, содержания и технологий обучения. Происходящие перемены диктуют изменения требований к уровню владения иностранным языком студентами бакалаврами, пересмотр рабочих программ, которые подразумевают большой акцент на самостоятельную внеаудиторную работу. Это ставит перед преподавателем иностранных языков задачу решать целый ряд методических проблем, связанных с формированием у студентов навыков и умений всех видов речевой деятельности на соответствующем профессионально-ориентированном уровне. При этом совершенствование грамматических навыков, лежащих в основе правильной иноязычной речи, должно получить большее внимание и актуальность в процессе формирования основных видов речевой деятельности студентов.

В статье представлены некоторые положения, раскрывающие методические и психолого-педагогические возможности учебного, художественного текстов, видео и аудио фрагментов в формировании у студентов бакалавриата лингвистической компетенции: умения и способности выделять, осмыслить грамматическую модель с последующим использованием в речи.

Обучение грамматике, способы формирования грамматических навыков как компонента речевых умений в отличие от аудирования, чтения и других видов речевой деятельности всегда получали соответствующее внимание преподавателей иностранных языков, ученых-грамматистов. Современная лингвистическая и методическая науки располагают результатами различных теоретических и экспериментальных исследований роли и места грамматики в учебном процессе, а также теоретическими концепциями о способах ее преподавания в вузе (А. И. Домашнев, И. А. Зимняя, Б. А. Ильиш, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова и др.).

Последующее изложение некоторых аспектов обучения студентов грамматике с точки зрения современной методологии нуждается в предварительном уточнении ряда понятий. В лингводидактическом энциклопедическом словаре А. Н. Шукина подчеркивается, что «в обучении иностранным языкам используется не просто лингвистическое описание грамматического строя языка, а педагогическая грамматика, отвечающая задачам овладения языком как средством общения» [4, с. 65]. Очевидно, что педагогическая грамматика должна соответствовать целям, задачам, условиям обучения, а также уровню подготовки студентов по иностранному языку. Ни один из аспектов в обучении иностранному языку не вызывает столько противоречивых мнений, сколько грамматика. Грамматика явилась объектом известного спора между Б. А. Ильишом, автором беспереводного способа обучения грамматике, и А. И. Домашневым [2], сторонником обучения иноязычной грамматике на родном языке. Интересно, что подход к обучению грамматике с использованием русского языка поддерживался и разделялся большим числом грамматистов, поскольку основная цель грамматики — понимание ее моделей и осмысленное использование этих моделей в речи.

Традиционно в методике используются имплицитный (без объяснения грамматических правил) и эксплицитный (с объяснением грамматических правил и структур) подходы к обучению грамматике, а также их комбинация [3]. Основу имплицитного подхода составляет структурный и коммуникативный методы, имеющие свои плюсы и минусы, а в эксплицитном подходе различают дедуктивный (от правила к практике) и индуктивный методы. К недостаткам дедуктивного метода, который построен на принципе сознательности, можно отнести то, что «...не будучи подкрепленным необходимым объемом практики, он приводит к отрыву от живого языка».

Наоборот, индуктивный метод строится на объяснении грамматического явления от действия к правилу. К достоинствам этого метода можно отнести стимулирование самостоятельного речевого наблюдения, развитие догадки и умения извлекать новую контекстуальную информацию, что способствует созданию условий для осмысления, более точного и глубокого понимания грамматической структуры и области ее применения.

Собственный опыт показывает, что ошибки студентов в устной и письменной речи говорят о непонимании грамматических явлений

и соответственно невозможности их правильного использования. Переходя со студентами 2 курса к изучению профессионального языка, мы определяем стратегии и методы нашей работы с учебной группой студентов, исходя из уровня владения языком и профессиональных интересов.

Обучение студентов грамматике строится на профессиональных текстах, что объясняется, во-первых, необходимостью погружения в профессию через грамматику. Во-вторых, грамматика — это часть лексико-грамматической системы, она не может быть оторвана от изучаемого студентами профессионального языка.

Мы считаем необходимым условием для успешного обучения грамматике — формирование у студентов осмысленного понимания грамматического явления. Нам видится необходимым создание методического алгоритма для работы с грамматической моделью. Любой текст обучает говорению, соответственно любая изучаемая грамматическая структура должна в конечном итоге выходить в речь. Например, учебник А. Г. Гиляновой, З. Я. Тураевой [1] не предполагает системной работы над курсом грамматики, при этом разработаны грамматические упражнения на основе целого текста, что дает возможность не только закреплять грамматические структуры, встречающиеся в текстах, но и развивать речевые навыки используя эти структуры.

Специфика нашего обучения студентов бакалавриата грамматике английского языка в рамках профессионально-ориентированного курса заключается в индуктивном подходе подачи материала, при котором узнавание и идентификация грамматического явления происходит до получения базовых теоретических знаний. Его отличительной особенностью является ориентация на профессиональную направленность при обучении грамматике. Разрабатывая упражнения, авторы всегда ориентируются на программные требования специальных кафедр: кафедры Таможенного дела и кафедры Коммерческой деятельности и торгового бизнеса, включают профессионально-ориентированные тематические тексты, вопросно-ответные формы работы и тесты по согласованию с преподавателями вышеперечисленных кафедр, с которыми мы сотрудничаем в течение целого ряда лет.

В процессе обучения студентам предлагается небольшой текст, который следует прочитать, понять и выделить то или иное грамматическое явление, осознать эффект его использования в контексте. После введения текста выводится правило, которое может быть

представлено в виде схемы или нескольких предложений (пояснение). Именно схематичное представление грамматической формы облегчает его визуализацию и, как следствие, процесс усвоения. Затем следуют примеры, в сложных случаях с переводом на русский язык для полного и точного понимания.

Основной целью работы над новым грамматическим материалом является создание необходимых условий для активизации и закрепления навыков, полученных ранее, развитие интереса и мотивации к изучению грамматики, что достигается отказом от традиционного заучивания правил и переносом внимания студентов на вдумчивое изучение грамматических явлений в целом тексте, предвещающее краткие теоретические сведения по грамматике, представленные в виде таблиц. Система разработанных и используемых заданий выстроена на трех уровнях сложности с целью реализации принципов сознательности, последовательности, посильности и индивидуализации. Методическая ценность предлагаемых студентам упражнений — предъявление их по нарастанию степени сложности: от начальных (базовых) до сложных (продвинутых) заданий. Тренировочные упражнения включают задания на подстановку, трансформацию структур, а также полутворческую и творческую работу. В созданном авторским коллективом учебнике грамматики на основе вышеописанных методических подходов подобраны задания на основе алгоритма, включающего три основных этапа:

I этап «Perceive» (ознакомление) — восприятие студентами грамматического материала в целом профессионально-ориентированном тексте.

II этап «Practise» (тренировка) — практическое усвоение грамматического явления и закрепление языковой структуры.

III этап «Produce» (применение в речи) — использование закреплённых грамматических навыков в речи.

В традиционном представлении, грамматика — это трудная, быстро забываемая область изучения языка, в которой применяются разнообразные методы, но ни один из них не лишен недостатков и трудностей в практическом использовании. Преподаватели-практики иностранного языка, для которых развитие мыслительной деятельности студентов — не самоцель, а практическая программная задача, используют индуктивный метод, который в большей степени чем другие, оправдывает себя, хотя использовать его изолированно от дедуктивного не

всегда представляется возможным. В процессе обучения авторы систематизируют этот метод, включая его в рамки дедуктивного.

Изложенные в этой статье идеи и описанный опыт работы в студенческой аудитории являются попыткой авторов представить реальные способы создания условий для обучения студентов грамматике в неязыковом вузе на основе корпуса профессионально ориентированных текстов. Используемая нами методика обучения грамматике английского языка нуждается в постоянном развитии и совершенствовании, что безусловно, влечет за собой широкое обсуждение полученного опыта, результатов осуществленных видов языковой и речевой деятельности; обмен мнениями и дискуссии по вопросам, связанным с обучением грамматическим явлениям изучаемого профессионально-ориентированного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилянова А. Г., Оссовская М. И., Тураева З. Я. Учебник английского языка. — М.: Высшая школа, 1971. — 224 с.
2. Домашнев А. И., Шишкина И. П. Интерпретация художественного текста. — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 272 с.
4. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. — С. 65–67.

О. А. Ефанова

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

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Язык представляет собой совокупность различных систем. Мы не можем овладеть ни одним иностранным языком, не овладев одной из его основных систем — фонетикой. Постановка произношения на иностранном языке требует от преподавателя знания фонетической системы и иностранного, и родного языка, поскольку сопоставление двух языков позволяет прогнозировать возможные ошибки в речи

студентов, не дать им закрепиться или исправить их. Развитие и совершенствование фонетических навыков играет огромную роль в обучении иностранному языку в неязыковом вузе, так как фонетические навыки помогают студентам стать успешными в речевом общении и способствуют развитию у них коммуникативной компетенции [3, с. 153].

Поэтому формированию фонетико-фонологической компетенции студентов следует уделять большое внимание в ходе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Фонетико-фонологическая компетенция — это «способность студентов воспринимать и воспроизводить иноязычное речевое поведение в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка, коммуникативной целью и условиями речевого общения» [5, с. 288].

Фонетико-фонологическая компетенция состоит из навыков и умений понимать и воспроизводить:

- фонемы и их варианты аллофоны;
- артикуляционно-акустические характеристики фонем, например, звонкость / глухость, твердость / мягкость, лабиализация и др.;
- фонетическую организацию слов, которая включает слоговую структуру, последовательность фонем, словесное ударение;
- просодиду, включающую ударение, интонацию, ритм;
- фонетическую редукцию, подразумевающую редукцию гласных, ассимиляцию, сильные и слабые фонемы [5, с. 288].

В процессе обучения фонетике у студентов формируются фонетико-фонологические или фонетические навыки, то есть навыки восприятия звукового образца, понимания его значения и правильного воспроизведения.

А. Н. Шукин делит фонетические навыки на слуховые и звукопроизносительные [9, с. 31]. Слуховые навыки помогают воспринимать текст на уровне звуков и соотносить их с их значением. Звукопроизносительные навыки помогают правильно оформлять устную речь с учетом правил произношения изучаемого иностранного языка.

Е. Н. Соловова [7] разделила фонетические навыки на ритмико-интонационные и слухопроизносительные. Ритмико-интонационные навыки предусматривают владение правильным словесным и фразовым ударением, паузами, мелодией, темпом и тембром. Они помогают в восприятии и постановке интонации при устной коммуникации. Слухопроизносительные навыки подразумевают навыки различения

фонем, слов, словосочетаний и предложений. Слухопроизносительные навыки можно поделить на аудитивные (помогают воспринимать звуки, слова и фразы) и произносительные (обеспечивают правильную артикуляцию на уровне слов и предложений).

Как отмечают Н. А. Павлова и А. А. Хомутова, процесс формирования фонологической компетенции проходит ряд этапов [4, с. 8; 8, с. 94]:

I. Ознакомительно-презентативный этап. Задачами этого этапа служат информирование студентов о прагматическом аспекте произносительного явления и создание правильного слухового образа. На этом этапе осуществляются следующие действия:

1. Введение. Идентификация звука может осуществляться изолированно или в речевом образце. После того, как преподаватель произнес образец с трудным звуком, этот звук отрабатывается студентами изолированно на основе анализа, правил артикуляции и имитации. Затем он вновь включается в образец и отрабатывается уже в нем, при этом внимание студентов сосредоточено уже не на звуке, а на интонации и фразовом ударении. Если новый звук не представляет трудности в произношении, то он усваивается в процессе работы над речевым образцом на основе имитации.

2. Объяснение. Существует три подхода к постановке произношения:

1) Имитативный (акустический) подход. Согласно этому подходу, основная причина фонетических ошибок кроется в неправильном восприятии звуков иностранного языка и смешивании их со звуками родного языка. Обучая студентов фонетике, следует научить их правильно воспринимать и воспроизводить звуки иностранного языка. Преподаватель должен опираться на восприятие на слух звучащей речи и ее имитацию. Усвоение звуков происходит не изолированно, а в речевых образцах. Упражнения опираются на повторение (имитацию).

2) Аналитический подход, при котором студенты изучают особенности артикуляции звуков на разных рисунках, схемах, показывающих динамику артикуляционных движений.

3) Аналитико-имитативный (артикуляторный) подход, при котором новый звук вычленяется из слога, слова, словосочетания или предложения и объясняется с помощью артикуляционного правила. Затем он снова включается в слог, слово или предложение и проговаривается вслед за образцом. В данном подходе имитация сочетается с объяснением артикуляции, ударения и интонации.

4) Дифференцированный подход предусматривает формирование фонетических навыков с помощью разных анализаторов. При этом большое внимание уделяется слушанию иноязычной речи. Артикуляция объясняется студентам на доступном для их понимания уровне, например, с помощью сопоставления со звуками родного языка. Кроме того, следует уделять достаточно внимания графемно-фонемным соответствиям и транскрипции.

3. Первичное закрепление. Здесь закрепляются связи слуховых и речедвигательных образов речевой единицы, формируется способность к воспроизведению.

II. Адаптационно-тренировочный этап. На этом этапе происходит осмысление дифференциальных признаков произносительного явления, завершение формирования операции артикулирования.

III. Ассимиляционно-реализующий этап. На данном этапе укрепляются все операции произносительного явления с помощью комбинирования.

На наш взгляд, Т. С. Серова выделила более подробную классификацию этапов формирования фонетических навыков [6, с. 43–44]:

1. 1. Ознакомительно-подготовительный этап. На этом этапе студенты выполняют упражнения для создания ориентировочной основы речевых действий: знакомятся со звуковым или ритмико-интонационным образцом, выявляют признаки артикуляции и интонации иностранного и родного языка, затем они воспроизводят звуковой или ритмико-интонационный образец вслед за диктором. На данном этапе происходит активное использование внешних опор — знаков фонетической транскрипции, схем интонационной разметки фразы, правил произношения и деления на синтагмы.

2. Стандартизирующий этап, на котором происходит развитие навыка в аналогичных ситуациях путем многократного повторения речевого действия, например узнавание звука, воспроизведение его изолированно и в речевом образце, интонационная разметка фразы.

3. Варьирующий этап, на котором фонетические навыки совершенствуются в варьируемых условиях в речевых коммуникативно-направленных упражнениях для стимулирования свободного употребления фонетического явления в речи.

4. Развивающе-совершенствующий этап. Это этап совершенствования фонетических навыков и формирования умений в рамках простых речевых действий диалога в разных ситуациях.

5. Системно-синтезирующий этап. Здесь продолжается тренировка употребления фонетических навыков, лежащих в основе умений диалогической и монологической речи, включая использование средств речевой выразительности.

З. А. Иканова делит фонетические упражнения на следующие подгруппы:

- упражнения на развитие фонематического слуха;
- упражнения на развитие навыков звукопроизнесения;
- упражнения на обучение транскрипции;
- упражнения на тренировку интонации;
- упражнения на развитие и совершенствование произносительных навыков [2, с. 25].

Введение звука включает, как отмечает З. А. Иканова, несколько этапов:

- произнесение и запись его в фонетической транскрипции преподавателем;
- прослушивание упражнения на данный звук с аудионосителя;
- объяснение преподавателем правила артикулирования звука с помощью схем и рисунков;
- произнесение звука студентами хором и по одному;
- прослушивание аудиозаписи и повторение звуков и слов за диктором хором;
- индивидуальное чтение слов;
- первое тренировочное чтение задания отдельными студентами, при этом остальные студенты прослушивают упражнение через наушники;
- второе тренировочное чтение задания отдельными студентами, при этом остальные студенты участвуют в исправлении ошибок;
- контрольное чтение задания студентами [2, с. 28].

Показателями сформированности произносительных навыков могут служить следующие критерии:

1) внешние критерии: отсутствие ошибок в произнесении звуков и скорость выполнения отдельных операций артикулирования;

2) внутренние критерии: направленность сознания не на промежуточные операции постановки органов речи во время произнесения определенного звука [1].

Среди типичных ошибок студентов, изучающих английский язык, можно выделить следующие. Наиболее распространенной ошибкой

является неправильное произношение некоторых звуков, таких как, например, межзубные *th* (часто произносят как /з/ или /с/), *h*, *r*, *kn*, замена *w* на *v*.

Следующей ошибкой является замена восходящего тона нисходящим при чтении. Как правило, понижение тона происходит там, где стоят любые знаки препинания. Однако замена восходящего тона может привести к нарушению смысла.

Кроме того, ошибки могут быть связаны с постановкой фразового ударения и ритмического оформления высказывания. Обычно студенты допускают логически неоправданные паузы, неправильно распределяют ударение. Это затрудняет понимание их речи.

Предупреждение фонетических ошибок студентов может быть достигнуто различными способами.

Прежде всего, необходимо четко знать правила чтения и произношения букв и буквосочетаний. Чаще всего ошибки происходят из-за того, что студент не знает, как читается то или иное буквосочетание.

Для закрепления подойдут упражнения, в которых необходимо прочитать слова, проверяя произношение по транскрипции.

Кроме этого, можно использовать скороговорки. Они помогают в постановке четкой дикции и правильном произнесении звуков. Например:

Flies fly but a fly flies.

Six thick thistle sticks.

Silly sheep weep and sleep.

Don't trouble trouble, until trouble troubles you!

Кроме отработки звуков работа со скороговорками будет способствовать усвоению ритма и интонации английского языка. Использование элементов декламации на занятиях помогает сформировать навыки правильного произнесения английских звуков и закрепить их в речевых образцах.

Другим эффективным способом совершенствования фонетических навыков является просмотр фильмов и мультфильмов на английском языке, позволяющих не только усвоить произносительные модели речи, но и пополнить словарный запас новой лексикой и фразеологизмами.

Работа по интонационным моделям предполагает формирование навыков и умений автоматизированного употребления основных интонационных структур в неподготовленной речи. Использование на занятиях по иностранному языку инсценировок, диалогов и роле-

вых игр не только повышает интерес к процессу овладения интонацией иностранного языка, но и вносит разнообразие в монотонное течение занятия.

Начать можно с микродиалогов, состоящих из нескольких реплик. На следующих занятиях диалог должен расширяться и, в конечном счете, привести к спонтанной речи на иностранном языке.

Положительную роль в формировании фонетических навыков играют фонетические конкурсы на владение английскими звуками и интонацией. Участники конкурса готовятся к выразительному чтению стихотворения или отрывка текста перед аудиторией. Несомненным достоинством такого способа является усиление мотивации к изучению иностранного языка.

В последнее время набирают популярность разговорные клубы (*speaking clubs*). Эти клубы появляются, чаще всего, по инициативе самих студентов. Встречи этих клубов проходят дистанционно на различных платформах, таких как *Zoom*, *Jazz* и других. Каждый студент может присоединиться к конференции и принять участие в обсуждении той или иной темы. Говорение, спонтанное выражение своих мыслей является одним из самых эффективных способов совершенствования фонетических умений и навыков.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу о том, что фонетические навыки, которые делятся на ритмико-интонационные и слухопроизносительные, представляют собой навыки восприятия звукового образца, понимания его значения и правильного воспроизведения. Существуют различные этапы формирования и способы совершенствования фонетических навыков, например, использование упражнений со скороговорками, просмотр фильмов и мультфильмов на английском языке, использование диалогов и ролевых игр, участие в фонетических конкурсах на владение английскими звуками и интонацией и участие в студенческих разговорных клубах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
2. Иканова З. А. Обучение студентов военного вуза фонетике английского языка // Вестник науки и образования. 2019. № 23 (77). Часть 3. С. 25–27.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролобова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.

4. Павлова Н. А. Формирование фонетических навыков у будущих учителей английского языка // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2008. № 2. С. 7–11.

5. Присная Л. Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 70–1. С. 287–289.

6. Серова Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1989. 56 с.

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учит. М.: АСТ: Астрель, 2008. 270 с.

8. Хомутова А. А. Коммуникативно-комплексный подход к формированию фонологической компетенции // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2007. № 15. С. 92–96.

9. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2017. 336 с.

И. А. Иванова

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Практическая и профессиональная направленность преподавания иностранного языка определяет методы, приёмы и способы контроля сформированности знаний, навыков и умений иноязычной речи студентов экономических вузов. Невозможно решить проблемы, связанные с контролем, не поняв в какой степени сформированы умения в видах речевой деятельности у студентов. Поэтому, прежде всего необходимо определить, компонентный состав процесса обучения иностранным языкам в экономическом вузе, выполнить отбор учебного материала, подлежащего усвоению в ходе обучения иноязычной речи, а затем установить, что подлежит контролю.

Цели обучения иностранным языкам в вузе можно разделить на общие и частные. Общие цели — это цели, сфокусированные на практическом овладении иностранным языком. Частные цели отличаются в зависимости от профессиональной ориентации высшего учебного заведения. Так, в экономическом вузе обучение иностранному языку приобретает свою специфику. Экономический вуз готовит своих сту-

дентов непосредственно к практической деятельности по специальностям, которые связаны с экономическими сферами, поэтому подготовка студентов к использованию знаний по иностранному языку приобретает профессиональную направленность на деятельность в экономике.

Основной задачей курса иностранного языка в экономическом вузе является обеспечение владения будущими специалистами иностранным языком в объёме необходимом для ведения их профессиональной деятельности. Следовательно, перед преподавателями иностранных языков экономических вузов стоит проблема подготовки студентов к чтению книг, газет и журналов по специальности, составлению рефератов и аннотаций по экономической литературе на иностранном языке. Кроме того, у студентов экономических специальностей необходимо сформировать умения использовать устные и письменные формы иноязычного профессионально-ориентированного общения для обмена профессионально-значимой информацией с иностранными специалистами на деловых встречах, конференциях и семинарах, при посещении предприятий или учреждений в целях обмена опытом, при совершении телефонных звонков профессиональной направленности, при написании деловых писем и оформлении документов.

Таким образом, для формирования умений в видах речевой деятельности необходимо, чтобы студенты владели лексическими единицами по изучаемой теме, имели представление об эффектах различных грамматических явлений, знали правила произношения. Чем больше навыков и умений окажется охваченными проверкой, тем более полную картину успешности владения иностранным языком студентами можно получить. В методической литературе выделяют следующие формы контроля.

1) Устной речи:

- а) вопросно-ответные упражнения;
- б) монологическое (диалогическое, полилогическое) высказывание;
- в) беседа с группой.

2) Аудирования:

- а) одноязычные / двуязычные упражнения;
- б) устные / письменные упражнения;
- в) вопросно-ответные упражнения;
- г) упражнения на заполнение пропусков и раскрытие скобок;

- д) упражнения на трансформацию;
- е) с использованием технических средств обучения.

3) Чтения:

- а) чтение вслух;
- б) перевод;
- в) пересказ;
- г) ответы на вопросы;

4) Письма:

- а) диктант;
- б) письменные упражнения;
- в) проверка орфографических навыков.

В дополнение к традиционным формам контроля, в учебном процессе существует тестовая методика. Тесты являются эффективным видом контролирующих упражнений.

Преимущества использования тестовой методики:

- 1) даёт возможность быстро оценить уровень сформированности языковых умений;
- 2) представляет результат в процентном отношении;
- 3) удобство проведения;
- 4) выявляет проблемы в использовании языка;
- 5) является объективным средством контроля.

Недостатки использования тестовой методики:

- 1) велика вероятность угадывания;
- 2) не показывает процесс, ведущий к результатам;
- 3) не оценивает умение упорядочивать свои идеи.

Чтобы измерить уровень сформированности различных навыков и умений необходимо применить весь диапазон возможных разновидностей тестов, содержащих различные виды заданий. Любой тест может быть определён с точки зрения параметров, которые отвечают за его эффективность: objectivity (объективность), validity (пригодность) и reliability (надёжность).

Объективность (objectivity) теста определяется независимостью результатов тестирования от личных качеств преподавателя, проводящего или оценивающего тест. Иными словами, объективность теста — это надёжность оценки результатов теста при проведении его разными людьми.

Валидность (validity) является важнейшей характеристикой теста, которая определяет, степень пригодности теста для его использования

в конкретных целях. Согласно определению Кюретона «пригодность теста — это оценка состояния между простым подсчётом баллов за тест и «идеальным», принятым за эталон» [2]. Иными словами, это характеристика теста, которая показывает, способен ли тест решать поставленные задачи. Понятие пригодности непосредственно связано с проблемой отбора материала для проведения тестирования. Именно параметр валидности показывает, насколько материал, отобранный для тестирования, соответствует именно тому аспекту, который необходимо протестировать. Этот параметр важен, главным образом, для преподавателя, составившего тест, так как делает наглядным весь спектр результатов тестирования, предоставляет возможность оценить степень трудности теста и позволяет принять меры для его исправления.

Следующим важным параметром проверки эффективности языкового теста является *reliability* (надёжность). Под надёжностью теста, по мнению С. Стивенсона, понимается «постоянство оценок, получаемых при повторяющихся измерениях» [1]. Для расчёта надёжности используется сравнение цифровых результатов тестов, выполненных одними и теми же студентами. Таким образом, при условии, что группа студентов сдаёт один и тот же тест два раза с небольшим промежутком времени, в течение которого занятия иностранным языком не проводятся, результаты должны незначительно отличаться друг от друга. В противном случае тест является ненадёжным.

Применение компьютерных технологий открывает большие возможности для проведения тестирования. Различные компьютерные программы позволяют преподавателю иностранного языка создавать большое разнообразие качественных проверочных тестовых заданий, собирать и анализировать результаты выполнения теста в автоматическом режиме.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для студентов экономических вузов умение читать на иностранном языке, является одним из самых важных результатов изучения иностранного языка, поскольку способность к восприятию и переработке профессиональной информации из иноязычного письменного источника является одной из ключевых компетенций профессионалов в области экономики. Понимание устной речи специалистов в сфере экономики также представляется одним из необходимых условий успешного изучения профессионально-ориентированного иностранного языка

в экономическом вузе, что открывает возможность будущему специалисту в области экономики пользоваться устной информацией по интересующей его проблеме и общаться с партнёрами из зарубежных стран. Сформированные на должном уровне умения письменно излагать мысли на иностранном языке позволяют будущим специалистам-экономистам реферировать и аннотировать тексты по специальности, писать деловые письма и оформлять документы. Говорение на иностранном языке для студентов экономического вуза включает умение отвечать на вопросы и делать краткие сообщения по изученной тематике, составлять диалоги профессиональной направленности и вести разговор по телефону.

Учёт успеваемости, контроль и оценка знаний, навыков и умений студентов в процессе обучения профессионально-ориентированной иноязычной речи могут быть проведены с использованием тестовой методики контроля. С использованием как компьютерных технологий, так и традиционных «бумажных» тестов можно проверить уровень сформированности всех компонентов речевой иноязычной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стивенсон С. Экспериментальная психология. М., 1960, с. 386
2. Cureton E. E. Validity in "Educational Measurement". Washington, 1951, p. 21.

П. О. Иванова, М. В. Ключ

Санкт-Петербургский государственный технологический институт

СРАВНЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В ЭЛЕКТРОННОМ И БУМАЖНОМ ВИДЕ

Использование учебников всегда было самой фундаментальной практикой обучения, которая существовала с момента зарождения образования. В динамичной образовательной среде 21 века доминирует цифровой мир, который стал неизбежным завтрашним днем с оцифровкой печатного формата.

С появлением технологий образование претерпело изменения из-за различных стилей преподавания, доступности учебных материалов в Интернете и ожиданий студентов, которые перешли от обычных традиционных стратегий обучения к альтернативным ре-

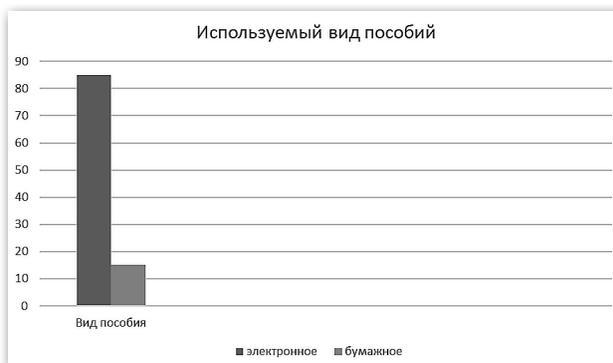
жимам, используя такие технологии, как электронное копирование учебных материалов посредством ноутбука и смартфона. С растущим использованием планшетов, смартфонов и ноутбуков цифровизация в сфере образования больше не является чем-то новым или современным, поскольку она уже почти десятилетие внедряется во многие сферы образования. Установлено, что 95% библиотек начали приобретать электронные книги или оформлять подписку на них. Более того, веб-обучение является обязательным при изучении большинства курсов. [1, 2]

Поскольку студенты учатся более эффективно, когда им интересно и комфортно с тем, как подается контент, включение технологий в учебный процесс может быть полезным по разным причинам. [3]

Для того, чтобы выяснить какой вид учебного пособия — электронный или бумажный — выбирают студенты, авторами статьи было проведено анкетирование. В исследовании принимали участия студенты 1 и 2 курсов Санкт-Петербургского государственного технологического института. В анкете были вопросы открытого типа, подразумевающие развернутый ответ. В анкетировании приняли участие 100 студентов очного отделения в возрасте от 17 до 20 лет.

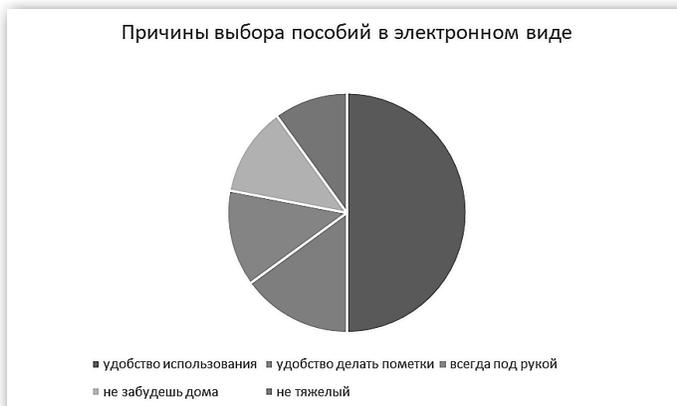
На вопрос «Какие учебные пособия — электронные или бумажные — вы выбираете?» 85% учащихся ответили «электронный», и только 15% выбрали «бумажный».

Вопрос «На какие электронных носителях вы предпочитаете использовать учебные пособия?» выявил, что 70% учащихся предпочитают использовать мобильные телефоны или планшеты, а 30%



учащихся выбирают ноутбуки. Также в ходе исследования выяснилось, что ноутбуки предпочитают студенты информационных технологий, так как ноутбуки у них всегда с собой.

На вопрос «почему вы выбираете электронный вид учебного пособия?» 50% студентов ответили про удобство использования, 20% упомянули удобство делать пометки, 15% сказали про то, что электронное учебное пособие всегда под рукой, 10% ответили, что электронное учебное пособие не забудешь дома, а 5% отметили, что не тяжелый и не занимает много места.



Хотя бумажные учебные пособия и не пользуются популярностью у большинства студентов, тем не менее 15% студентов отметили, что отдают предпочтение этому виду. Из опроса стало понятно, что причиной, по которой студенты выбирают бумажные учебные пособия, является ощущение процесса обучения и самодисциплины, так как не отвлекаешься на уведомления, высвечивающиеся на экране, меньше желание посмотреть информацию, не связанную с заданием, в телефоне или планшете.

Таким образом, проведя опрос и сравнив электронные и бумажные пособия, можно сделать вывод, что электронные учебные пособия пользуются популярностью у большинства студентов из-за практичности и удобства использования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Zhang Y., Kudva S. Ebooks vs. print books: readers' choices and preferences across contexts. *Proceed. Am. Soci. Infor. Sci. Techn.* 2013;50(1):1–4.
2. Evans E. Learning from high school students' lived experiences of reading e-books and printed books. *J. Adolesc. Adult Literacy.* 2017 Nov;61(3):311–318.
3. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10248253/> (дата обращения 29.10.2023)

З. А. Киселева

Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна

РАЗРАБОТКА ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАСШИРЕНИЕ КРУГОЗОРА СТУДЕНТОВ

Изучение грамматики английского языка для многих учащихся — занятие довольно скучное, требующее невероятных усилий: многократного повторения правил, запоминания всевозможных грамматических конструкций, механической отработки изученного материала в однотипных упражнениях.

Однако, если процесс изучения грамматики сделать увлекательным или познавательным, отношение к ней учащихся может в корне поменяться, а интерес к данному языковому аспекту станет, несомненно, возрастать.

Мы уже писали о необходимости применения на занятиях по английскому языку творческих грамматических упражнений, которые способствуют более успешному усвоению грамматического материала и повышению учебной мотивации учащихся. Такие упражнения вызывают искренний интерес студентов, помогают им проявить свои способности, раскрыть свой потенциал [1, с. 74–76].

Практика показывает, что интерес студентов могут вызвать не только грамматические упражнения с творческой составляющей, но и информативные грамматические упражнения, которые включают познавательную информацию об окружающем мире, например, научные, исторические или географические факты, сведения из области литературы, искусства или филологии. Такие задания развивают эрудицию и интеллект учащихся, расширяют их кругозор в самых разных областях знания.

С помощью грамматических заданий с познавательным содержанием, преподаватель может просвещать учащихся, передавать им знания об окружающем мире, повышать их культурный уровень и тем самым достигать общеобразовательной цели обучения, которая является такой же важной, как и другие виды целей, а именно: практическая, воспитательная и развивающая.

Достижение общеобразовательной цели обучения предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и — посредством языка — об окружающем мире в целом, вносит вклад в развитие логического мышления учащихся, способствует совершенствованию культуры общения, предусматривает приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний [2, с. 115].

Важнейшим мотивационным стимулом в преподавании иностранного языка является стремление к расширению общего кругозора учащихся. Изучая иностранный язык, они не только овладевают определенной языковой компетенцией, но и усваивают определенное количество неязыковой информации, необходимой для взаимопонимания и составления правильного представления об окружающей действительности [3, с. 104].

Например, при изучении грамматической темы “Степени сравнения прилагательных” можно задать учащимся вопросы из разных областей знаний:

Which is newer: CD or mobile phone?

Which is bigger: the Atlantic Ocean or the Pacific Ocean?

Which name is more common in English: Smith or Jones?

[3, с. 106]

В учебнике “Английский язык для студентов университетов. Упражнения по грамматике” (English for University Students. Grammar Exercises) студентам предлагается грамматическое упражнение на повторение модальных глаголов “should” и “ought to”, которое знакомит учащихся с дорожными знаками и, соответственно, с правилами дорожного движения: “*Look at these road signs. Try to explain what they mean. Work in pairs or individually*”. К заданию дается образец модели выполнения упражнения и полезная лексика по теме дорожных знаков. [4, с. 164].

Еще одно познавательное грамматическое упражнение посвящено теме “Usage of Articles” (Использование артиклей): *Insert suitable articles where necessary*. Учащимся предлагается вставить правильные артикли

в два небольших познавательных текста на тему “Small talk” (легкая, светская беседа). Приведем отрывок из второго текста: It is common to make ... small talk when you first meet ... person. You can talk about ... weather, ... recent sporting event, or better yet, ask ... other person ... question about his or her life. In any case, don't remain silent when you meet ... people for ... first time because if you do, ... they might think you are ... snob [4, с.10–11].

Выполняя данное упражнение, студенты не только повторяют грамматический материал, но и знакомятся с понятием “small talk” и с правилами ведения светской беседы.

В учебнике “Market Leader. Business Grammar and Usage” есть интересное упражнение под названием “Important Firsts” по теме “The Past Simple”: *What made these people famous? Write true sentences, and change the form of the verb* (Что сделало этих людей знаменитыми? Напишите правильные предложения и измените форму глагола). В данном грамматическом задании, которое знакомит студентов с научными изобретениями и открытиями, необходимо сопоставить несколько слов и фраз, чтобы получилось грамматически и содержательно правильно построенное предложение, т. е. верно соотнести имя ученого или изобретателя, его действие, что он создал или открыл (выбранный по смыслу глагол необходимо поставить в форму простого прошедшего времени), и его открытие или изобретение.

Example: *John Logie Baird gave the first public demonstration of television in 1926.* [5, с. 15].

В учебнике New Language Leader Intermediate учащимся также предлагаются грамматические упражнения с познавательной информацией. Например, в разделе “Business” (Unit 8) есть упражнение на повторение двух времен английского глагола — the Past Simple и the Past Perfect:

Complete the text with the past simple or past perfect of the verbs in brackets (Дополните текст глаголами в скобках в прошедшем простом или прошедшем совершенном времени). Выполняя данное упражнение, студенты не только выбирают правильное время глагола, но и читают о достижениях Стива Джобса, американского предпринимателя и новатора, одного из самых знаменитых людей в сфере информационных технологий [6, с. 81].

А теперь приведем примеры грамматических упражнений, направленных на расширение кругозора студентов, которые были разработаны автором данной статьи и прошли апробацию на занятиях по английскому языку.

У студентов часто возникают сложности с постановкой вопросов к утверждениям. С целью развития этого грамматического навыка и в то же время с целью расширения кругозора учащихся, мы составили упражнение, где все утверждения, к которым нужно поставить вопросы, связаны с известным фольклорным персонажем многих народов Ближнего и Среднего Востока и Средней Азии, легендарным философом и мудрецом, а также защитником справедливости — Ходжой Насреддином (*Complete the questions about Khodzha Nasreddin, a legendary folk hero, who appears in the folklore of many peoples of the Near and Middle East and Middle Asia*). Вопрос к утверждению должен начинаться с предложенного вопросительного слова. Вот несколько примеров из этого задания:

1. Khodzha Nasreddin was a folk philosopher and a defender of justice.

Who _____?

2. He possessed a good sense of humour.

What _____?

3. L. V. Solovyov is the author of the famous book “The Story of Khodzha Nasreddin”.

Who _____?

4. You can find a lot of amusing stories in this book.

What _____?

О т в е т ы:

1. Who was Khodzha Nasreddin?

2. What did he possess?

3. Who is the author of the famous book “The Story of Khodzha Nasreddin”?

4. What can you find in this book?

Надо отметить, что большинство учащихся никогда не слышали об этом фольклорном персонаже. За последние три года всего лишь один студент сказал, что читал книгу о Ходже Насреддине. Будем надеяться, что данное упражнение расширит знания студентов, просветит их в области литературы и культуры.

Следующее упражнение посвящено грамматической теме “Defining and non-defining relative clauses” (ограничительные и распространительные определительные придаточные предложения). Эта тема всегда вызывает трудности у студентов: где надо ставить запятые, где не надо, и как отличить ограничительные определительные придаточные предложения от распространительных. Все предложения данного задания составлены на тему кино (*Read the following sentences about films and put commas where*

necessary). Таким образом, студенты пополняют свои знания информацией из мира кино, узнают что-то новое о фильмах, которые уже видели или заинтересуются теми картинами, которые еще не смотрели.

Вот некоторые примеры таких предложений:

1. The American film “Catch Me If You Can” where Leonardo Di Caprio plays the main role is based on the life of Frank Abagnale, a cheque forger.

2. The American romantic comedy “The Holiday” is about two women who temporarily exchange homes to escape from problems of the heart.

3. The role of Will Freeman in the touching film “About a Boy” which was rejected by Brad Pitt was brilliantly played by Hugh Grant.

4. The star of the movie “Little Women” Timothy Chalamet is a promising young actor whose style of clothing is liked by people from the fashion world.

5. Durham Cathedral and Alnwick Castle which served as filming locations for the Harry Potter films are historical monuments of the eleventh century.

О т в е т ы:

1. The American film “Catch Me If You Can”, where Leonardo Di Caprio plays the main role, is based on the life of Frank Abagnale, a cheque forger. (*it's a non-defining relative clause, so we put commas in this sentence*)

2. The American romantic comedy “The Holiday” is about two women who temporarily exchange homes to escape from problems of the heart. (*it's a defining relative clause, so we don't need commas in this sentence*)

3. The role of Will Freeman in the touching film “About a Boy”, which was rejected by Brad Pitt, was brilliantly played by Hugh Grant. (*it's a non-defining relative clause, so we put commas in this sentence*)

4. The star of the film “Little Women” Timothy Chalamet is a promising young actor whose style of clothing is liked by people from the fashion world. (*it's a defining relative clause, so we don't need commas in this sentence*)

5. Durham Cathedral and Alnwick Castle, which were used as filming locations for the Harry Potter films, are historical monuments of the eleventh century. (*it's a non-defining relative clause, so we put commas in this sentence*).

Времена английского глагола — это тема, которую необходимо повторять на занятиях по английскому языку постоянно, и сколько бы не повторяли, студенты все равно продолжают делать ошибки в речи: с трудом вспоминают, как образуются времена глагола и как выглядят три глагольных формы, забывают ставить окончание -s или -es в глаголах с существительным или местоимением в третьем лице единственного числа, а также не всегда помнят наречия и фразы, которые указывают на употребление того или иного времени.

С целью повторить данную грамматическую тему студентам предлагается задание на составление небольшого собственного текста, в котором все предложения будут только в определенном времени глагола, например в the Present Perfect (настоящее совершенное время). Преподаватель задает тему и представляет образец такого текста. К примеру, можно предложить студентам написать текст по теме “Национальная кухня” (National cuisine). Для этого учащимся необходимо самостоятельно найти материал о блюдах и напитках, традициях, способах и рецептах приготовления еды определенной страны. В результате студенты не только повторят грамматическую тему, но и расширят свой кругозор в области гастрономии и культуры питания.

Приведем пример такого текста с использованием времени the Present Perfect (тема “Итальянская кухня”):

Boris has read a lot about Italian cuisine. Recently, he has learnt how to cook Italian dishes well. He has just made three types of pasta and baked focaccia. Boris has not yet learnt how to cook lasagna, but the film “Garfield: The Movie” has already inspired him to cook this type of pasta. Boris has seen many videos about cooking Italian food. He has recently mastered the preparation of pizza Quattro Formaggi. He has cooked other types of pizza before, but he has never used a combination of four types of cheese. Boris has not yet tried to cook gelato (an Italian type of ice cream), but he has already prepared tiramisu (an Italian dessert). He has never been to Italy, but recently he has made significant progress in cooking Italian dishes.

Борис много читал об итальянской кухне. За последнее время он хорошо научился готовить итальянские блюда. Он только что приготовил три вида пасты и испек фокаччу. Борис еще не научился готовить лазанью, но фильм “Гарфилд” уже вдохновил его на приготовление этого вида пасты. Борис видел много видеороликов о приготовлении итальянской еды. Недавно он освоил приготовление пиццы Quattro Formaggi. Он готовил другие виды пиццы и раньше, но он никогда не использовал комбинацию из четырех видов сыра. Борис до сих пор не пробовал готовить джелато (итальянский вид мороженого), но уже приготовил тирамису (итальянский десерт). Он никогда не был в Италии, но за последнее время добился значительного прогресса в приготовлении итальянских блюд.

Еще одно грамматическое упражнение, направленное на расширение кругозора студентов, посвящено теме артиклей с названиями достопримечательностей. Постановка артиклей перед такими названиями

часто вызывает трудности у учащихся. Соответственно, выполняя нижеприведенное задание, студенты смогут повторить грамматическую тему “Артикли” и расширят свои знания в области истории и культуры. В упражнении приводится небольшая информация о достопримечательности и предлагается выбрать вариант ответа с артиклем или без.

Choose the right variant:

1. Rostov the Great is almost 300 years older than Moscow. It was a significant religious centre of Russia. The decoration of the city and its main architectural attraction is

- a) Rostov Kremlin
- b) the Rostov Kremlin

2. Essentuki is one of the most popular resorts of the Caucasian mineral waters, known for its mineral water of the same name. The springs, sanatoria and walking routes are located in

- a) Healing Park
- b) the Healing Park

3. This fortress is situated in the town of Priozersk, Leningrad region. It was founded by the Karelians, who called the place Kakisalmi. In a Novgorodian chronicle of 1143 it was first mentioned as

- a) the Korela Fortress
- b) Korela Fortress

4. The village of Shchelykovo, which is situated in the Kostroma region, 20 km from the town of Kineshma, is closely connected with the life and creative work of the great Russian playwright — Alexander Ostrovsky. It is in Shchelykovo that his talent for writing fully emerged and he wrote his best plays. Now the village is a tourist place, where one can visit

- a) the State Memorial Estate Museum of A. N. Ostrovsky
- b) State Memorial Estate Museum of A. N. Ostrovsky.

5. The main and the most famous street of St. Petersburg is 4.5 kilometers long and ranges between 25 and 60 metres wide. This street acquired its modern name in 1781. There one can see a lot of attractions. Of course, we are talking about

- a. Nevsky Prospect.
- b. the Nevsky Prospect.

О т в е т ы:

1b; 2a; 3b; 4a; 5a.

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что даже такому, казалось бы, скучному аспекту языка, как грамматика

можно обучать интересно, наполняя содержание упражнений познавательной информацией. Такой нестандартный подход к составлению грамматических заданий будет способствовать расширению кругозора студентов в разных областях, давать им новые сведения об окружающем мире, стимулировать их интерес к самообразованию и вносить неоспоримый вклад в просвещение студентов, что очень важно для их личностного и профессионального роста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киселева З. А. Применение и роль творческих упражнений в обучении грамматике английского языка в вузе// Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 71–79.
2. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов.— М.: Филоматис, 2004.— 416 с.
3. Герчикова И. Е. Развитие творческих способностей и расширение кругозора учащихся на уроках английского языка в условиях перехода к новым образовательным стандартам// Развитие и актуальные вопросы современной науки. 2018. № 1 (8). С. 104–107.
4. Березина О. А., Шпилюк Е. М. Английский язык для студентов университетов. Упражнения по грамматике.— СПб.: Изд-во “Союз”, 2001.— 256 с.
5. Strutt P. Market Leader. Business Grammar and Usage. Pearson Education Limited. 2003.— 224 p.
6. Cotton D, Falvey D, Kent S. New Language Leader Intermediate. Pearson Education Limited. 2014.— 176 p.

З. А. Киселева

Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна

Н. В. Белина

Санкт-Петербургский
политехнический университет Петра Великого

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРВОГО ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Первое или вводное занятие в новой студенческой группе — это всегда волнительно, как для преподавателя, так и для самих учащихся. Преподаватель заранее продумывает, как наладить контакт со студентами на первом занятии: как заинтересовать их своим предметом, произвести на них хорошее впечатление, проявить свои лучшие профессиональные качества и показать, что процесс обучения будет ин-

тересным и продуктивным. Преподавателя, конечно же, волнует контингент обучающихся: уровень подготовки будущих студентов, их культурный уровень и образовательные цели, не будет ли проблем с успеваемостью и дисциплиной, а также каковы интересы учащихся новой группы, есть ли у них мотивация к учебной деятельности, стремление к достижениям и успеху.

Студенты тоже, в свою очередь, испытывают определенные волнения. Как правило, они переживают, добрый ли преподаватель попадется, насколько педагог профессионал своего дела, умеет ли хорошо объяснять учебный материал, можно ли на занятиях научиться чему-то новому или совершенствовать ранее полученные навыки. Также некоторые студенты беспокоятся по поводу своего невысокого уровня знаний и трудностей в изучении дисциплины, с которыми сталкивались ранее.

При подготовке к первому занятию необходимо спланировать его таким образом, чтобы учащиеся сразу же погрузились в творческую и доброжелательную атмосферу, где каждый может проявить свои способности, раскрыть свой потенциал и не бояться делать ошибки в речи.

Планирование учебной деятельности на каждое занятие является важнейшим условием эффективности занятий по иностранному языку. Цель поурочного планирования — это определение содержания занятия и последовательности действий преподавателя по обучению и учащихся по овладению учебным материалом [1, с. 284–285].

Первое или вводное занятие по английскому языку необходимо тщательно продумать, подготовить задания, которые помогут установить контакт с группой, познакомиться с учащимися, понять, как эффективнее выстроить учебный процесс. Оно не должно быть перегружено большим количеством упражнений, лучше выбирать задания коммуникативного характера, чтобы провести его в легком общении, побеседовать на позитивные, интересные темы, обменяться мнениями, дать возможность студентам познакомиться друг с другом, создать комфортную рабочую обстановку.

В начале вводного или ознакомительного занятия необходимо представиться, озвучить студентам цели и задачи обучения, правила работы в течение семестра, требования к зачету или экзамену, необходимость выполнения домашних заданий и активной работы на занятиях, а также стоит отметить значимость дисциплины, которую

учащиеся будут изучать. Нужно рассказать студентам по каким учебникам будет осуществляться обучение, какие темы будут изучаться в семестре, и какие виды промежуточного контроля знаний будут использоваться преподавателем в учебном процессе. Если вы хотите подойти к озвучиванию организационных моментов творчески, можно сделать это в виде увлекательной презентации, с помощью интересного видео, красочных плакатов или креативно оформленной доски. Тогда ваша вступительная речь не будет казаться скучной, представленная на занятии информация усвоится эффективнее, и интерес к предмету возрастет.

От того, как проявит себя преподаватель на начальном этапе, как он выстроит взаимоотношения с обучаемыми, во многом будет зависеть качество обучения. Вводное занятие предназначено не столько для доведения до учащихся учебного материала, сколько для знакомства преподавателя с обучаемыми, целенаправленного выстраивания эффективной коммуникации между ними. Главная задача, которую необходимо достичь преподавателю в ходе проведения вводного занятия — установление психоэмоциональной связи с обучаемыми. От того, насколько качественно получится её выстроить, во многом будет зависеть отношение учащихся к предмету изучения и к преподавателю в ходе всего курса занятий. Необходимо понимать, что в большинстве случаев обучаемые относятся к предмету изучения таким же образом, как и к преподавателю, ведущему этот предмет [2, с. 32].

После организационного компонента занятия можно перейти к непосредственному знакомству со студентами. Сделать это можно посредством увлекательных коммуникативных упражнений. Прежде всего, преподаватель может подготовить несколько интересных вопросов для учащихся, которые помогут немного понять характер, интересы и мотивы учения студентов. Не нужно задавать общих или закрытых вопросов, для которых предусмотрено всего лишь два ответа “да” или “нет”. Такие вопросы не раскроют индивидуальность студента, не дадут представления о его знаниях и интересах. Поэтому вопросы должны быть открытыми и желательно вести к развернутым ответам. Приведем некоторые примеры таких вопросов:

- What makes you happy?
- What are your hobbies?
- What is your biggest success in life?
- What good and bad habits do you have?

- What's the best piece of advice you have ever been given?
- What is your ideal holiday?
- What is your most favourite memory from your childhood?
- What is your native city/town/village famous for?
- What is your favourite weekend activity?
- Why studying is important?
- What good study skills do you have?
- Which subjects are easy for you to study?
- How many languages can you speak?

(Что делает вас счастливым? Какие у вас хобби? Каков ваш самый большой успех в жизни? Какие у вас есть хорошие и вредные привычки? Какой самый лучший совет вам когда-либо давали? Каков ваш идеальный отдых? Какое ваше самое любимое воспоминание из детства? Чем знаменит ваш родной город/ городок/деревня? Какое ваше любимое занятие на выходных? Почему важно учиться? Какими хорошими навыками в учебе вы обладаете? Какие предметы вам легко даются в изучении? На скольких языках вы говорите?)

Не стоит задавать учащимся большое количество вопросов, можно выбрать от трех до пяти, чтобы момент знакомства успешно состоялся, и беседа не растянулась на все занятие. Далее можно перейти к упражнениям.

В качестве нестандартных увлекательных заданий для знакомства со студентами можно использовать такие упражнения, как icebreakers and warmers.

Они непродолжительны по времени и нацелены на то, чтобы в буквальном смысле вовлечь студентов в английский язык, заинтересовать их.

К примеру, icebreakers — это интерактивные упражнения, рассчитанные на работу в группе, нацеленные на то, чтобы учитель познакомился с учениками, а ученики познакомились между собой. В первую очередь они предназначены для создания безбарьерной среды, необходимой для успешной коммуникации на английском языке. Одним из примеров icebreakers является адаптированная для занятий по иностранному языку игра «снежный ком». Суть данного упражнения заключается в том, что первый ученик называет свое имя, а потом говорит прилагательное на английском языке, которое, по его или ее мнению, лучше всего его или ее характеризует. Задача следующего

ученика — назвать имя предыдущего оратора, повторить характеризующее его прилагательное, а потом назвать себя и выбрать подходящее себе прилагательное и так далее по цепочке [3, с. 218–219].

Warmers или речевая разминка, упражнения, помогающие учащимся настроиться на общение на английском языке. Они могут включать ответы на вопросы, обсуждение темы, игровые задания, которые направлены на активизацию знаний учащихся, возникновение интереса к занятию, стимулирование их дальнейшего желания изучать английский язык.

Если вы хотите уже на вводном занятии приступить к изучению первой темы, скажем темы “Personality”, вы можете предложить студентам следующие виды warmers (при выполнении этих заданий желательнее, чтобы у студентов перед глазами был список прилагательных для описания характера человека, так как тема для них новая и, возможно, многие слова из этой темы учащиеся могут не помнить или не знать):

1. Преподаватель пишет на доске название новой темы, в данном случае “Personality”, а учащиеся говорят на английском все слова, которые у них ассоциируются с предложенной темой [3, с. 219].

2. Name

- your three best traits of character
- three traits of character for career success
- three traits of character that you like in other people
- three traits of character that you don't like in other people.

Назовите три свои лучшие черты характера, три черты характера для карьерного успеха, три черты характера, которые вам нравятся в других людях, три черты характера, которые вам не нравятся в других людях.

3. Think of a person you know and five adjectives to describe this person.

Подумайте о человеке, которого вы знаете, и назовите пять прилагательных для описания этого человека.

4. Think of your favourite film or book character and name five adjectives to describe this character.

Подумайте о своем любимом герое фильма или книги и назовите пять прилагательных, чтобы описать этого персонажа.

5. Think of your favourite celebrity (a film star, film director, singer, blogger, dancer, TV presenter, etc.). What kind of personality do you think he or she has?

Подумайте о своей любимой знаменитости (кинозвезде, режиссере, певце/певице, блогере, танцоре, телеведущем/ телеведущей и т. д.). Как вы думаете, каким характером он или она обладает?

6. Name three main qualities that are necessary for the following jobs:

- a writer
- a nurse
- a politician
- a model
- a teacher
- a manager
- a builder
- a waiter
- a photographer
- a sportsman
- a proofreader.

Назовите три основных качества, которые необходимы для следующих профессий: писатель, медсестра, политик, модель, учитель, менеджер, строитель, официант, фотограф, спортсмен, корректор.

7. Name three most charismatic people among singers, three most ambitious people among businessmen, three most talkative people among TV presenters, three most creative people among fashion designers, three most generous people among your relatives or friends.

Назовите трех самых харизматичных людей среди певцов, трех самых амбициозных людей среди бизнесменов, трех самых разговорчивых людей среди телеведущих, трех самых творческих людей среди модельеров, трех самых щедрых людей среди ваших родственников или друзей.

8. Guess the false statement (Угадай ложное утверждение).

Студенты записывают три предложения о своем характере: два верных, а одно неверное. Потом зачитывают написанное о себе, а другие учащиеся стараются угадать, где правда, а где ложь.

Вышеприведенные упражнения хорошо себя зарекомендовали на вводном занятии и успешно справляются с трудностями, возникающими в начале общения на английском языке, помогают студентам легче адаптироваться к учебным условиям, устанавливают необходимый контакт между преподавателем и учащимися, создают позитивную атмосферу и делают первое занятие ярким, запоминающимся, вдохновляющим на дальнейшее совершенствование в области английского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004. — 416 с.
2. Хализов И. И. Вводное занятие в системе педагогических технологий // Вестник науки. 2019. Т. 3. № 10 (19). С. 32–37.
3. Слива М. Е. Использование icebreakers, warmers, fillers, coolers на уроке английского языка // Эпоха науки. 2018. № 15. С. 218–220.

А. А. Кузьмина, А. С. Пантюхов

Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова
(филиал) Тюменского государственного университета

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Особое значение в методике преподавания иностранных языков в современной школе приобретает разработка эффективных методов и приемов по развитию коммуникативных навыков и умений учащихся. Организуя процесс обучения, учителю важно понимать, что любой язык является живым и постоянно меняющимся процессом, требующим безостановочную практическую деятельность в рамках урока. Перспективу для решения данного вопроса открывает использование аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка в современной школе.

Главная цель использования аутентичных видеоматериалов — создание реальной языковой среды, максимально приближающей учеников к осуществлению естественного общения. Использование видеоматериалов на уроках английского языка позволяет учителю отобразить ряд особенностей: социолингвистические факторы, условия общения, характер употребления различных языковых единиц и т. д.

Исчерпывающее изучение различных аспектов теории и практики использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка содержится в трудах следующих ученых: Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд и другие. В данных работах дается научное обоснование преимуществ использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка, классификация аутентичных видеоматериалов, этапы работы и т. д.

Аутентичные видеоматериалы — это ряд видеозаписей, предназначенных для носителей языка, главной особенностью которых является наличие лингвистической и экстралингвистической информации, помогающей понимать особенности языка в реальной коммуникации [1, с. 56].

Рассмотрим классификацию аутентичных видеоматериалов, представленных в работе Н. Н. Сергеевой и А. Е. Чикуновой. В своей работе они подразделяют аутентичные видеоматериалы на 6 типов:

1) по типу аутентичных видеоматериалов (созданные для носителей языка, учебные видеоматериалы);

2) по типу восприятия информации (зрительное восприятие, слуховое восприятие, комбинированный вид восприятия);

3) по характеру представляемой информации (материалы, используемые в повседневной жизни);

4) по способу представления материалы (с использованием и без использования технических средств);

5) по целям использования в образовательном процессе;

6) по роли использования в образовательном процессе [3, с. 150].

Урок иностранного языка с использованием аутентичных видеоматериалов включает в себя 3 этапа работы. Разберем особенности работы с аутентичным видеоматериалом на каждом этапе работы и упражнения, которые учитель может использовать, на примере художественного фильма «Хроники Нарнии» («*The Chronicles of Narnia*»).

1 этап: Преддемонстрационный этап. Задача этапа — предварительное обсуждение нового материала, снятие языковых трудностей, формирование интереса к изучению новой темы. На данном этапе учитель может использовать следующие упражнения:

Упражнение № 1. «All about everyone»

Цель упражнения: предотвращение лингвистических и экстралингвистических трудностей перед просмотром аутентичного видеоматериала;

Ход работы:

Учителю необходимо выбрать несколько героев из просматриваемого фильма или его отрывка. Задача учеников — просмотреть вместе с учителем несколько выбранных отрывков, и составить небольшой рассказ, где отображены ответы на ряд критериев о жизни героев, разработанных учителем: имя и фамилия героя, место проживания, возраст, хобби, характер, внешность. Критерии могут корректироваться учителем.

Например, ученики могут составить небольшой рассказ о главной героине фильма «The Chronicles of Narnia», Люси, следующим образом: *Lucy Pevensy, also Lucy the Brave, is the youngest of the children of the Pevensy family. Together with her brothers and sister, she ruled in Narnia during the Golden Age. At the beginning of the Second World War, Lucy, along with her sister and brothers, were sent to the house of an old professor, located far from London.*

1 этап: Демонстрационный этап. Задача этапа: получение нового знания, фиксация полученной информации, поиск и трансформация языкового материала. На данном этапе учитель может использовать следующие упражнения:

Упражнение № 2. «Tell us about everything»

Цель упражнения: активизация речемыслительной деятельности по основному содержанию фильма;

Ход работы: учитель делает карточки с несколькими небольшими диалогами из разных частей фильма и смешивает их. После просмотра данной части фильма ученики составляют фразы в правильном порядке, и описывают просмотренные фрагменты по очереди. Пример диалога:

- And you're Lucy Pevensy's brother.
- I'm Edmund.
- Yes, yes. You have the same but with.
- Is your sister all right? Is she safe?
- I don't know. My police have blown this dam to pieces. But your family wasn't found there.



Рис. 1 Фрагмент из фильма «The Chronicles of Narnia»

3 этап: Последемонстрационный этап. Задача этапа: использование полученных знаний в реальной коммуникации на изучаемом языке. На данном этапе учитель может применить следующие упражнения:

Упражнение № 3. «Where we live»

Цель упражнения: проверка понимания просмотренного материала.

Ход работы: учитель выбирает кадры, на которых изображен интерьер из фильма. Задача учеников — описать данные картинки, используя фразы, услышанные в фильме.



Рис. 2 Фрагмент из фильма «The Chronicles of Narnia»

Важно понимать, что аутентичные видеоматериалы, выбранные учителем для использования, должны соответствовать следующим критериям (по Гальсковой Н. Д.):

- соответствие уровню знания учеников, возрасту, психологическим и физиологическим особенностям данного возраста;
- вовлечение в учебный процесс для комфортного изучения иностранного языка в условиях развития коммуникативной компетенции;
- использование различных форм работы в рамках урока;
- развитие самостоятельных навыков работы над языком на уровне различных возможностей учеников (дифференциация, индивидуализация учебного процесса);
- изучение особенностей страны изучаемого языка через просмотр аутентичных видеоматериалов [2, с. 90].

Из всего сказанного следует вывод о том, что актуальность использования аутентичных видеоматериалов в процессе развития коммуникативной компетенции на уроках английского языка заключается в их ориентированности на практическое использование изучаемого языка в реальных ситуациях общения. Аутентичные видеоматериалы помогают учителю использовать условия естественной среды в искусственных ситуациях. Использование аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка помогает сделать урок эффективным и интересным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 527 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
3. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. — СПб:2011. — № 1. — С. 147–158.

А. А. Никитина, Е. Е. Петрова

Санкт-Петербургский государственный университет

FACING THE CHALLENGE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO GENERATION Z

The beginning of the 21st century was marked by significant changes in all spheres of public life — economic, technological, social and political. The acceleration of post-industrialism, the information and digital revolutions led to the advent of the information society. The new information society requires high professionalism in the educational field. Education must change and meet the challenges of the modern world. Nowadays, education should set strategic goals, taking into account the features of the new reality, including human capital formed from representatives of generations Y and Z, who grew up already in the era of digital transformations.

Effective education is impossible without the awareness of the students' characteristic features. Bridging the possible divide between older and younger generations can be stimulating and affords an opportunity to rethink who current students are and what they need and want as learners. Therefore, it

is crucial to find out their basic features based on the conclusions of the “generation theory”.

This innovative theory based on technological principles rather than traditional description of differences was put forward by the American researchers W. Strauss and N. Howe, who suggested that each generation cohort is unique due to different factors that shape them [9]. They argue that human behavior is determined by the historical context: groups born in the same period of time have similar socio-psychological traits that are universal for the entire generation. Generation time boundaries are “floating” — for different countries they are shifted by five to six years or more due to different rates of industrialization, economic development and undergoing socio-political changes [4]. Since then there have been numerous works devoted to generation typology.

In Russia, the theory of generations is developed by such scholars as E. Shamis, A. Antipov, M. Sandomirsky and others, who believe that this knowledge is necessary to create mutual understanding between generations, to optimize the education of generation Z students. Unlike Western countries, in Russia the boundaries of generation Z are shifted to 2000–2001 [7, p. 25].

The generation under study is also known as Gen-Z, digital natives, Net /Internet generation, zoomers, Tweens, The Homeland Generation, iGeneration, Post-Millennials, the centennials, [2, 8], generation Z or Gen-Z being the most popular moniker of this group [1, p. 2]. They comprise the dominant generation of present day university students.

The most important feature distinguishing Gen-Z from the previous generation and defining their behavior and learning style is their unprecedented technological astuteness. The level at which technology is incorporated into their daily lives is different from the previous generations, even their Millennial predecessors. They were born with gadgets in their hands and cannot imagine life without them. The Internet is available to them at any time thanks to new mobile phones or handheld devices. They are more dependent on digital technologies, they use all means to communicate on the Internet spending days on social networks, play online games, constantly talk about their lives in blogs and communicate via messengers, ICQ or Skype. Being digital device addicts they seek digital identity.

Online is the leading dimension of reality for them. Some teenagers admit that it is easier for them to communicate digitally than in real life [8, p. 46]. Gen-Zs are better versed in technology and material things than in human

emotions and human behavior, which affects communication of children with their parents and teachers, mostly represented by generation X: the communicative distance between them increases, and the transfer of experience is interrupted.

Young people of today are gradually changing the world, advocating for the equality of all people and proving that no person can be considered worse than another on any grounds, be it social status, skin color, gender, background, disability, etc. Gen-Z students do not tolerate arrogant treatment, formal conventions and tend to break stereotypes. They excel adults in many skills, are better oriented in modern times, constantly changing life. Unlike the previous generations, they do not have reverence for their elders, communicating freely and on equal terms [6].

Being digitally savvy, many young people believe that they understand modern technology better than some of their teachers [2, p. 191]. The teacher is no longer the source of information and the classroom has become a place for verification rather than receiving information. Trending occurs on the web — young people trust the web more than the presenter's opinion.

Unlike the previous generations Gen-Zs find it difficult to read books, preferring small forms of visual clarity like mini news, emoticons, icons, pictures that convey meaning and replace words and texts [5]. Gen-Zs find it difficult to stay focused on one object for a long time — their attention span is just 8 seconds. On the one hand, they effectively perceive concise and visual information, have the ability to process large volumes of information and find extraordinary solutions; they have also developed the ability to multitask [8]. Constantly working with frequently changing pictures in the computer, they develop the so-called clip thinking, i. e. short-term memory, which leads to attention deficit and hyperactivity disorder — the inability to focus on something specific [3, 7]. Hence, their way of thinking is fragmented and their approach to analyzing information and decision-making is superficial.

Generation Z are self-learners, being very adept at learning things on their own using “web-based” research resources [8, p. 48]. Many of them are quite ambitious: they try to achieve maximum results in the shortest possible time and always look for new opportunities. They generally dislike monotonous work. Therefore, it is important to constantly find new tasks for them, to increase their learning ability and interest in the work process [6]. They learn best by creating and hands-on experience.

They are skills-focused, realizing the importance of building skills at a young age, hence, they are eager to know what competences they will need in their future profession. They desire to be entrepreneurs, rather than working for established companies. Many of them tend to be entrepreneurial: they do well in finding ways to make money through technological and practical efforts [1, p. 5].

Main features of Generation Z as well as requirements to modern specialists in all spheres should be taken into account when changing approach to teaching foreign languages.

One of the most important issues that have been debated widely is that of incorporating digital tools into the process of teaching foreign languages which started with the rise of modern technologies

Another question under discussion is changing the teaching process. The teachers are developing new strategies including tasks implying different stages of work with large bulk of information — searching, gathering, processing and transferring, motivating students to develop skills of working in a team.

Revising language courses, changing techniques and methods of teaching has become an absolute priority in educating the new generation of students in modern world of fast developing technologies.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Carter, T. (2018). Preparing Generation Z for the Teaching Profession. *SRATE Journal*. Winter. 27(1), 1–8.
2. Cilliers, E.J. (2017). The challenge of teaching Generation Z. *People: International Journal of social sciences*. 3(1), 188–198. URL: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
3. Leontieva, T.I., Kotenko, S.N. (2017). Peculiarities of teaching English to “generation Z”. *The Territory Of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University of Economics and Service*. 9. № 1, 152–158.
4. McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ*. McCrindle Research Pty Ltd.
5. Oganov, A.A., Khangel'dieva, I.G. (2018). *Образование: основные вызовы современности. Проблемы современного педагогического образования*. 58(3), 194–198. (In Russian)
6. Olegova, A. (2020). *Teoriya pokolenij KH, Y, Z kak s nimi rabotat'*. Proza.ru. 2020. URL: <https://proza.ru/2020/10/17/1600> (In Russian)
7. Sapa, A.V. (2014). *Pokolenie Z — pokolenie e'poxi FGOS. Innovacionny'e proekty' i programmy' v obrazovanii*. 2, 24–30. (In Russian)
8. Schwieger, D., Ladwig, Ch. (2018). Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*. 16 (3), 45–54.
9. Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow and Company.

ОБУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В СОВРЕМЕННОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Одной из основополагающих составляющих процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволит будущим специалистам использовать иностранный язык как средство профессионального общения. Поэтому в теории и практике лингводидактики особое место занимает лексическая составляющая содержания преподавания иностранного языка. Выделяют три компонента данного содержания: лингвистический (изучаемый терминологический словарь-минимум); психологический (формируемые навыки и умения использования языка в коммуникативных целях); методологический (овладение навыками грамотного использования различных приемов и ресурсов для обучения, планирования самостоятельной учебной деятельности, а также осуществления самоконтроля и самоанализа).

В структуру рассматриваемого в данной статье лексического навыка входят рецептивный (распознавание лексических единиц) и продуктивный (воспроизведение лексических единиц) навыки и, соответственно, выделяют пассивный и активный лексический минимум.

Формирование лексического навыка включает введение новой лексики; ее первичное закрепление; тренировка и использование. Важно осуществить отбор лексического материала соответственно целям обучения и направления подготовки. Важно определить необходимое для овладения количество лексических единиц [1]. Считается, что в течение одного занятия студентам успешно вводят в среднем от 8 до 12 новых лексических единиц. Таким образом, студенты за выделенное на изучение иностранного языка количество учебных часов освоят около 2000 лексических единиц, что позволит будущим специалистам осуществлять профессиональную коммуникацию на базовом уровне.

Обучение лексике всегда начинается с раскрытия лексического значения слов (т. е. семантизации) [2]. В неязыковом вузе обучение

лексике происходит в основном с помощью чтения учебных текстов специализированной тематики. Соответственно, формами организации лексического материала являются следующие упражнения: лексические упражнения до текста (для введения значения слова с учетом контекста и закрепления формы слова); собственно текст; лексические упражнения после текста (для расширения словарного запаса и тренировки употребления новой лексики) [3].

Для формирования лексического навыка у студентов неязыковых направлений подготовки необходимы упражнения, соответствующие цели усвоения специальной лексики: выражать свои мысли, свободно используя слова и словосочетания, понимать речь собеседника и академические тексты профессиональной тематики. Лексические упражнения можно разделить на «лингво-классифицирующие (например, заполнение таблиц однокоренных слов); когнитивно-концептные (соотнесение слова с дефиницией); поисково-ориентационные (поиск синонимов в тексте для слов в упражнении); дискурсивно-деятельностные (заполнение пропусков в тексте, используя приведенные слова); продуктивно-практические задания (составление плана текста, используя ключевые слова каждого параграфа)» [4].

При введении и первичном закреплении лексики требуется установить прочную связь между образом и значением слова в восприятии студента. Выполняется множество упражнений на подстановку, трансформацию и репродукцию [5]. На эффективность механического заучивания влияет использование различных каналов восприятия. При мысленном повторении изучаемого материала работают слухомоторные анализаторы, также желательно использовать зрительную опору и письменную фиксацию для большей продуктивности процесса заучивания.

Игровой метод обучения лексике на занятиях по иностранному языку в вузе также является одним из эффективных, поскольку создает необходимую студентам мотивацию, вызывает интерес, а также развивает внимание и воображение, т. е. «активизирует мыслительную деятельность» [6]. Метод использования современных компьютерных технологий также вызывает интерес у студентов и повышает уровень мотивации к выполнению заданий с их использованием. Для актуализации новых слов и фиксации их в речи большое значение имеет этап закрепления, во время которого следует обеспечить многократное повторение введенной лексики [7].

Рассмотрев некоторые существующие традиционные и современные методы обучения иноязычной лексике, среди них можно выделить наиболее продуктивные для студентов нелингвистических направлений подготовки: изучение лексики при помощи дефиниций, создания ассоциативной связи, группировки слов по различным признакам (частям речи, тематике, т. д.), простое заучивание и с использованием карточек со словами, составление предложений с новой лексикой, создание связи со значением слова в воображении, использование контекстуальной догадки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милоотаева, О. С. Усвоение общетехнической и специальной лексики в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 824–827.
2. Ким, Г. В. Методы работы со специальной лексикой в неязыковом вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. — 2008. — № 7. — С. 1–2.
3. Кошель, Е.А., Корсакова, Л. В. Методы обучения лексике в неязыковых вузах // Обучение иностранному языку студентов высших и средних общеобразовательных учреждений на современном этапе: материалы всероссийской научно-методической видеоконференции, Благовещенск, 17 января 2014 года. — Благовещенск: Амурский государственный университет, 2014. — С. 101–106.
4. Рубцова, А. В. Продуктивный метод обучения иностранным языкам в высшей школе // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных трудов. — СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. — С. 631–632.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» — М.: Академия, 2008. — 336 с.
6. Федюковская, М. Г. Лингводидактические аспекты игрового моделирования в процессе интерактивного обучения иностранному языку // Прединформационный характер научных исследований и практика их реализации в условиях глобального кризиса в экономике и обществе: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21–22 августа 2020 года. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. — С. 56–59.
7. Бим, И.Л., Каменецкая, Н.П., Миролубов, А.А. и др. О преподавании иностранных языков на современном этапе // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 3. — С. 6–11.

6. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ТЕКСТА, ДИСКУРСА И ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Г. В. Басенко

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПРАГМАТИКА ЦВЕТА В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Рекламный дискурс — это важная составляющая современного маркетинга, используемая в различных сферах общественной жизни, от продажи товаров до политической рекламы. Цель рекламного дискурса убедить потребителя товаров и услуг совершить определенное действие (покупку или участие) при помощи текстовых, изобразительных, аудио и видеоматериалов.

Рекламный дискурс включает как лингвистические особенности, так и экстралингвистические для исследования невербальной составляющей рекламы (листовки, постеры, видеоролики и баннеры):

- 1) лингвистические особенности:
 - эксплицитность и имплицитность;
 - грамматические функции;
 - стилистические функции;
 - фонетические функции;
 - лексические функции;
- 2) экстралингвистические особенности:
 - визуальное восприятие;
 - аудиальное восприятие;
 - прецедентность;
 - интертекстуальность [1, с. 32].

Языковые средства, используемые в рекламе, часто нуждаются в обновлении. Общепринятые способы речевого воздействия становятся менее эффективны. Теряется образность, снижается способность рекламы убеждать и воздействовать [2, с. 378].

В последнее время цвет и его новые сочетания в рекламе потребительских товаров стали предметом особого внимания. Рекламные агентства и маркетологи тщательно изучают цветовые тенденции

и предпочтения целевой аудитории для успешной реализации рекламной кампании. Цвет влияет на настроение, поведение и восприятие мира. Он помогает сделать товар ярче, наиболее продаваемым, так как оригинальные цветообозначения вызывают у потребителей интерес и приятные ассоциации.

Благодаря цвету можно достичь следующие цели: подчеркнуть индивидуальность и привлекательность; сделать акцент на товарный знак или бренд; помочь создать уникальный образ и запоминающуюся рекламу; исследовать интерпретацию продукции; вызвать интерес [3, с. 25]. Основная цель использования цвета в рекламе — подчеркнуть отличительные характеристики товара для его успешного продвижения на рынке.

Исследование цвета до сих пор является предметом научного интереса для многих ученых из разных областей науки: психологии, лингвистики, культурологии, эстетики, биологии и др. Рассмотрим цветообозначение с лингвистической точки зрения и применим прагматический подход к данной проблеме, который поможет понять намеренный выбор отправителем текста рекламы определенных цветовых компонентов для сильного эмоционального воздействия на массового получателя (покупателя).

Цветообозначение — это процесс обозначения цвета в языке, его различные способы номинации цветовых оттенков [4, с. 34]. Цвет обычно связан с какими-то конкретными предметами и ассоциируется с ними. Наименования цвета представляют собой комплексную смысловую систему.

При анализе цветообозначений обратимся к их общепринятой классификации на основе структурных и семантических характеристик [5]. В зависимости от структуры выделяют три группы колоративов (колоративы — слова, в состав которых входит значение цвета): 1) простые или моноксемные; 2) составные (из двух или более основ); 3) сложные, состоящие из двух или более элементов. С точки зрения семантики колоративы делятся на: 1) прямые (обозначающие основные цвета спектра); 2) метафорические (имеющие перенос свойств с другого объекта); 3) авторские (путем создания новой ассоциации).

Рассмотрим прагматику цвета на конкретных примерах в сравнительном анализе российской (Art-Visage) и американской (Maybelline) декоративной косметики.

Как российские, так и американские маркетологи в названиях декоративной косметики для женщин (теней для век, помад, лака для

ногтей) в основном используют метафорические колоративы сложных номинаций: *Ягодный маршмеллоу, Черничный пуддинг, Трепетный клубничный, Снежная ягода, White daisy, Red cherry, Exquisite blackberry, Pink Peony, Blue pansies, Black cherry, White gold*. Метафорические колоративы создаются путем применения прямой номинации и объекта-носителя оттенка. Для построения образной части колоратива используются лексические единицы из разных тематических групп: фрукты, ягоды, цветы, десерты, драгоценные металлы.

В малом количестве были зафиксированы метафорические колоративы моноксемные по структуре: *Лавандовый, Lilac* и прямые колоративы составные и простые по структуре: *Пламенно-красный, Glowing red*.

В российской и американской декоративной косметике одинаково используются устойчивые словосочетания, которые не вошли ни в одну из групп: *Французский поцелуй, Аленький цветочек, Paradise blue*. Это — знакомые с детства и особо любимые выражения для большинства девушек и женщин. Прагматический эффект заключается в сильном эмоционально-экспрессивном воздействии и создании приятных ассоциаций.

Встречаются и различия в цветовой номинации двух косметических компаний. В российской декоративной косметике были зафиксированы авторские колоративы. Их цель — образование необычной оригинальной ассоциации, удерживающей внимание прежней целевой аудитории и привлекающей новую: *Падающая звезда, Лазурный шелк, Лунное сияние*.

Как мы видим, в российской и американской косметике в номинации цветообозначений есть сходства и различия. Разные по структуре и семантике колоративы могут создавать необходимые ассоциации у целевой аудитории и быть важным инструментом воздействия на потребителей рекламной продукции декоративной косметики двух стран.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Олянич А. В. Глава 1. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки // Рекламный дискурс и рекламный текст. М.: Флинта-Наука, 2011. — С. 10–38.
2. Феофанов, О. А. Реклама: новые технологии в России. — СПб: Питер, 2000. — 375 с.
3. Попова Ю. В. Феномен языковой игры в рекламном дискурсе: лингвокультурологический и гендерный аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков). Автореферат. Ростов-на-Дону, 2014. — 25 с.

4. Борисова Д. Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение — Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2008. — С. 32–37.

5. Сун Чуньчунь. Система колоративов в рекламных каталогах декоративной косметики / Сун Чуньчунь, О. Н. Чарыкова // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2016. — № 3. — С. 30–32.

Е. Г. Гульяева

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ЦИТАТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭРУДИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ

В свете кардинальных социо- и геополитических изменений, разворачивающихся в текущее время, всё большее внимание направлено и, вместе с тем, особая ответственность возлагается на изучение иностранных языков. Растёт необходимость в качественном владении иностранным языком, а также знаниях, умениях и навыках, выходящих далеко за рамки лингвистических. Повышается потребность в широком охвате исторических, культурных, политических событий и явлений, в их восприятии, понимании и анализе.

Под эрудированностью в данной статье подразумевается способность проявлять осведомлённость, широкий кругозор, начитанность; своеобразный запас необходимых знаний, которые применяются в профессиональной деятельности; упорядоченность и структурированность информации в области знаний; высокое интеллектуальное развитие личности, любознательность, развитость памяти, мышления [1].

Вне сомнения эрудированность играет существенную роль в профессиональной деятельности, в сфере коммуникации, состоятельности человека как личности. Вышеприведённое утверждение вряд ли можно оспорить, касаясь, в первую очередь, развития и образования студенческой аудитории. Высокоразвитый молодой специалист будет составлять конкуренцию в профессиональной компетентности, выгодно отличаясь от остальных соискателей. В межличностном общении эрудированный выпускник вуза проявит себя интересным собеседником, создаст впечатление незаурядной личности. Расширяя своё информационное пространство, личность раздвигает границы познания,

открывает перспективы для взаимодействия внутреннего мира с внешним, развивает духовный интеллект.

В сфере изучения иностранного языка, в частности, английского, представляется возможным развить эрудированность студентов посредством использования цитат.

С точки зрения профессионального развития целесообразно рассматривать цитаты в рамках биографического научного метода. В данной статье рассматривается биографический метод как частный метод, нацеленный на изучение биографии и личности автора [2].

Работа с этапами творческого пути автора, поиск цитат, соответствующих конкретному периоду, позволит провести параллели между творческой и хронологической биографиями, даст возможность непредвзято оценить его творческое наследие, глубже раскроет характер личности.

Рассмотрение высказывания как в историческом контексте, так и в современном прочтении создаёт почву для проведения сравнительного содержательного и смыслового анализа, углубляет знания и даёт более объёмное представление о предмете обсуждения с учётом охвата временных реалий.

Потенциал цитат распространяется также на развитие и саморазвитие личности студента, определяющие его дальнейший личностный рост. Располагая большим запасом цитат, представляющих всевозможные сферы жизни, личность проявляет открытость к принятию нового опыта. Умение пользоваться разноплановыми цитатами, извлечёнными из разных иноязычных и русскоязычных источников, поиск закономерностей, выделение несоответствий свидетельствуют об интеллектуальной зрелости студента. Повышая эрудированность при помощи цитат, студент занимается самообразованием, постепенно накапливает свой умственный багаж.

Знание и умелое оперирование обще- и малоизвестными высказываниями, умение развернуть мысль, способность дать качественную оценку передаваемого смысла, используя контекст и выходя за его пределы, обозначит успешность будущего профессионального становления вчерашнего студента.

В коммуникативном аспекте умение применять цитаты сообразно цели, направленности и особенностей реципиента может стать предпосылкой успешности студента в качестве эффективного коммуникатора. Использование цитат в профессиональном общении позволяет личности повысить свой коммуникативный уровень, совершенствовать

ораторские умения, развить навыки убеждения, повысить самооценку и уверенность. В каждодневном общении, пользуясь цитатами, личность с лёгкостью завоюет репутацию всесторонне развитой, вдумчивой, начитанной.

В целях развития общего уровня компетентности на занятиях по английскому языку примером использования цитат в качестве средства повышения эрудированности может послужить знакомство с актуальными работами современных авторов (на примере газетных статей), составление комментариев к выдержкам из их работ, интерпретация с последующим обсуждением наиболее весомых и полемичных цитат.

Задания, предполагающие анализ газетных иноязычных статей с комментированием цитат, задействуют навыки работы с текстом, в частности, навыки по осуществлению языковой и смысловой компрессии текста, развивают умение передать основной посыл информационного сообщения посредством вычленения кратких и ёмких ключевых фраз.

Совместная работа студентов по решению поставленной задачи способствует сплочённости коллектива, ведёт к эмоциональной и интеллектуальной отдаче, содействует использованию коллегиального мышления.

Занятия, на которых присутствуют задания, содержащие цитаты, показывают высокий уровень активности студенческой группы, общую заинтересованность в предмете обсуждения, развитие навыков критического мышления, проявление диалогичности среди студентов, повышение осведомлённости в рамках избранной темы.

В сложившихся социокультурных и политических условиях в мировом масштабе наличие и накопление всесторонних, глубинных знаний положительным образом отражается на личностном самосовершенствовании, сказывается на развитии непредубеждённости, самостоятельности, критичности мышления, способствует скорейшей профессиональной реализации, послужит одним из факторов успешной личностной самореализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий определенных терминов. Минск. Харвест 2021 г. Александрова Р. А., Бакланова Е. А., Баранов Е. Г., Веракса А. Н. и соавт. — 864 с.

2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. — 486 с.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одним из приоритетных направлений при обучении иностранным языкам является профессионально-ориентированное обучение, при котором особое внимание уделяется формированию лексических навыков студентов.

Так, в процессе изучения профессиональной лексики студенты выполняют различные задания, которые способствуют активизации познавательной деятельности, а также позволяют находить, анализировать, структурировать, обрабатывать и изучать необходимый материал и новые лексические единицы. Выполнение упражнений, направленных на перевод с иностранного языка на русский и с русского языка на английский, в значительной степени способствуют расширению словарного состава студентов.

При обучении переводу текстов профессиональной тематики необходимо помнить, что сложность переводческой деятельности заключается в правильной оценке «адекватности» и «эквивалентности» применяемых языковых средств с целью передачи полноценного смысла переводимого текста. Наличие связи между структурой определенного отрезка действительности, его культурной языковой реализацией и практическим выражением становятся доминирующими факторами, обеспечивающими эквивалентность и адекватное декодирование смысла при переводе текстов профессиональной тематики.

Таким образом, рассматривая вопрос оценки перевода, следует рассмотреть такие переводческие термины как «адекватность» и «эквивалентность», применение которых и решает проблему оценки перевода. Существуют различные точки зрения на трактовку данных терминов. Так в теории закономерных соответствий Я. И. Рецкера, термин «эквивалентность» имеет место только в отношениях между микроединицами текста, и не распространяется на межтекстовые отношения.

Адекватный перевод должен в полной мере содержать в себе все оттенки и смысл первоначального текста, оригинальная мысль автора

должна быть переведена с использованием тех языковых средств, которые в полной мере будут способствовать раскрытию всей ее глубины.

Взаимосвязь «эквивалентности» и «адекватности» проявляется в том, что эквивалентность должна ответить на вопрос, имеется ли соответствие между оригиналом и переводимым текстом, а адекватность призвана дать ответ — соответствует ли перевод как процесс данным речевым требованиям [1].

При обучении переводу необходимо помнить, что перевод в некоторых случаях специальные цели. Особенно это заметно при переводе научно-технической литературы. В таком случае необходимо учитывать отраслевую эквивалентность. Следовательно, в языке специальных целей существуют свои содержательные уровни, без следования которым перевод в полной мере не будет отражать смысл исходного текста [2].

В ходе формирования лексических навыков в контексте обучения переводу нужно проводить анализ и оценку материала с целью недопущения ошибок. С этой целью преподавателю необходимо объяснить, что переводчик не отвечает за исходную информацию отправителя, но при этом несет моральную, профессиональную и юридическую ответственность за свои действия. В любой ситуации следует сохранять самообладание и путем оценки семантической адекватности провести сопоставление ключевых сем фраз текста. Также, для сохранения общего содержания оригинала уместно использование переводческих трансформаций. К ним относятся: антонимический перевод; конверсная трансформация; адекватная замена (модуляция/ логическое (смысловое) развитие); метафоризация / деметафоризация; экспликация — описательный перевод / импликация; компенсация; целостное преобразование и др. При переводе текстов профессиональной тематики наиболее часто используется экспликация (описательный перевод), антонимический перевод и компенсация [3].

Использование экспликации позволяет раскрыть значения лексической единицы исходного высказывания в полной мере и позволяет пояснить неизвестные моменты речи (устной или письменной). С помощью этого переводческого приема можно передать смысл и содержание любого безэквивалентного слова в подлиннике. Однако, недостатком описательного перевода является его громоздкость, т. е. иногда может быть достаточно тяжело проникать в суть описываемого явления или события. Тем не менее, данный способ способствует

развитию лексических навыков за счет широкого использования лексических единиц профессионального характера. Благодаря этому способу, можно наиболее полно раскрыть суть переводимого текста.

Например: Roll-on roll-off — горизонтальный метод погрузки и выгрузки.

Ещё одним типом переводческих трансформаций, широко используемых при переводе текстов является антонимический перевод. Сущность данной лексико-грамматической трансформации состоит в замене утвердительной конструкции исходного текста отрицательной в трансформированном высказывании или же наоборот, с отрицательной на утвердительную путем замены лексической единицы оригинала на единицу переведенного текста с противоположным содержанием.

Например: ...this indicator is lack in structure — ... этот показатель является бесструктурным.

The system is not operating — оборудование сломалось.

Компенсация также широко используется при переводе текстов специального характера, а также в значительной степени способствует формированию лексических навыков у студентов, изучающих иностранный язык. Этот вид переводческой трансформации, используется в случаях, когда некоторые компоненты исходного языка не имеют эквивалентов в языке перевода. Эта информация передается иными языковым инструментами, причем не обязательно в том же самом месте высказывания, что и в оригинале. Нередко грамматические средства оригинала могут быть заменены лексическими и наоборот. Данная переводческая трансформация применяется особенно часто при переводе аббревиатур.

Таким образом, можно сказать, что обучение переводу в значительной степени способствует формированию лексических навыков студентов, изучающих иностранный язык. Такие приемы, как лексико-грамматические трансформации призваны решить проблему качества перевода и оказать содействие в выборе подходящего эквивалента, способного выразить нужное значение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова С. Х. Лексико-грамматические трансформации в теории перевода и стилистике / Айдарова С. Х., Мухаметзянова Л. Р., Гиниятуллина Л. М., Гарипова Г. Р. Вестник Казанского технологического университета, 2014. 310–313 с.

2. Гредина И. В. Перевод в научно-технической деятельности: учебное пособие / И. В. Гредина. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. — 121 с.
3. Новикова Я. С. Сложности научно-технического перевода / Идеи. Поиски. Решения: сборник статей VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г./Редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. — Мн.: БГУ, 2015. С.126–129.
4. Оболенская Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация: учеб. Пособие. Изд-во: URSS, 2019. 264 с.
5. Усачев В. А. Актуальные проблемы перевода научно-технических текстов в английском языке — Донецк: ВІСНИК ДонНУЕТ. — № 2 (58). — 2013. — С. 177–188.

Н. В. Кормили́на

Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева

ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

Как известно, в 1999 году ЮНЕСКО выпустила руководство по гендерно-нейтральному языку, а в 2008 году Европарламент принял всем известные «Руководящие принципы гендерно нейтрального языка» (Gender-neutral language in the European Parliament) [5], которые стали результатом изменения общественного сознания, сдвига традиционной картины мира, которое происходило в США и западной Европе на протяжении более полувека. Согласно данным документам, гендерно-нейтральный язык подразумевает использование несексистского языка, неупотребление любых слов, которые могут быть истолкованы как дискриминирующие человека по его принадлежности к тому или иному полу, а также тенденцию на уменьшение гендерных стереотипов и достижение гендерного равенства в обществе через язык.

Примером реализации этих «руководящих принципов гендерно нейтрального языка» является рекомендация по использованию гендерно нейтральной лексики вместо гендерно маркированной. Большое внимание уделяется формированию гендерно-нейтральных названий профессий, поскольку в англоязычном обществе считается, что наличие в слове отнесенности профессии к определённом полу приводит к тому, что «... у ребёнка с детства закладывается мысль о том, что та или иная профессия принадлежит к определённому полу, вследствие чего дети считают, что она для них недоступна» [1, с. 84]. Рассмотрим пример использование слова *administrator* для обозначения лиц и жен-

ского, и мужского пола, хотя в английском языке и присутствуют слова *administratrix* или *female administrator*, обозначающие женщин, занимающих эту должность:

Gallegos is the *executive administrator* for two abortion clinics: Tulsa Women’s Clinic, in Oklahoma, and Alamo Women’s Reproductive Clinic, in San Antonio, Texas. *She* had already seen firsthand the rollback in abortion protections [12].

Как мы видим, в примере речь идет о женщине, что уточняется с помощью местоимения *she*, но ее должность обозначена гендерно-нейтральным словом.

Ка известно, в английском языке есть слова обозначающие названия профессий с добавлением женского суффикса, такие как *actress*, *waitress*, *stewardess* и т. д. Однако, к 2017 году такое употребление гендерно-окрашенных слов, называющих профессии, значительно уменьшилось. Например, в англоязычном новостном издании «The Guardian» было отмечено лишь несколько случаев употребления слова *authoress* для обозначения женщины-автора:

Sharpening her pen, she added: “In [London] SW10, I am recognised as an *author*, but when I cross London it seems I am overtaken by an invisible change. When I arrive here in SW1, I am no longer an author, I have a dreadful suspicion that I know what you think I am. You think I am an *authoress* [11].”

Как видно из данного примера, женщина-автор пишет, что в Великобритании ее воспринимают как *author*, в то время за пределами данной территории она воспринимается как *authoress*, т. е. автор подчёркивает негативную коннотацию, которая появляется с прибавлением «женского» суффикса *-ess*. Таким образом, чтобы избежать данного негативного оттенка в значении слова *автор* все чаще употребляется слово *author* как для обозначения лиц женского, так и мужского пола:

The bestselling *author* Joanne Harris has turned down a US book deal after the publishers demanded *she* take out an “f-bomb” from the novel [2].

Для того чтобы обозначить реальный пол автора произведения используются соответствующие местоимения — *he* или *she*. Так, в вышеприведенном примере, говоря о писательнице Джоанн Харрис, автор статьи употребляет местоимение *she*.

Несмотря на то, что были определены и приняты нормы для гендерно-нейтрального обозначения профессий, до сих пор встречаются варианты, когда вместе с названием профессии указывается и пол, например, *female manager*, *female politician*, *female journalists*:

In 2019, Rachel Balkovec became major league baseball's first full-time female hitting coach and this year became the game's first *female minor league manager*. The NBA featured seven *female assistants* this year. And the NFL's ranks of *female coaches* grew to 12 last season [9].

В данном случае выделение половой принадлежности связано с акцентированием внимания на том факте, что речь идет о первом появлении женщин в вышеназванных профессиях, что говорит о связанных с данными фактами институциональных изменениях.

Согласно вышеперечисленным документам, названия профессий, в которые присутствуют опорные компоненты *man* и *woman*, должны быть изменены за счет употребления *person* для существительных в единственном числе или *people* для существительных во множественном числе, а также возможно употребление *individual(s)*, *human(s)*, *human being(s)*:

In a letter to the panel, *the chairperson* of Community Board 1 said that State Street had not engaged enough with local residents [8].

Однако следует отметить, что несмотря на то, что тенденция использования гендерно-нейтральных компонентов слов является вполне актуальной и распространенной, тем не менее в большинстве статей употребляются гендерно-маркированные слова:

Ms. Maloney and Representative Bennie Thompson, *the chairman* of the House Homeland Security Committee, have requested documents from Customs and Border Protection related to the teams [3].

"These buildings are crying for help," said David Landau, an Israeli art historian and *businessman* who lives between Switzerland and Venice and is leading fund-raising for the project [10].

В английском языке существуют различные способы формирования гендерной нейтральности в языке, такие как использование политкорректного сочетания «*he or she*», которое не прижилось в языке и в современное время не используется.

They have been asked before, but as the 116th Congress prepares to take power and as an indeterminate number of people are making decisions about running for president in 2020, these questions are more pertinent than ever: Who will speak for the Democrats and what will *he or she* have to say [13]?

Oxford English Dictionary зафиксировал еще одно средство гендерно-нейтрального языка, а именно новую форму обращения — *Mx*, которая не отображает половую принадлежность:

As *Mx. Hiller*, 46, who uses a gender-neutral courtesy title, maneuvered around the store, he tugged a few pull cords, testing them [6].

Местоимения множественного числа, а также нейтральные местоимения *everybody*, *someone* также относятся к приемам, которые направлены на установление гендерной нейтральности в языке:

“So *everybody* is on notice. If *they* want to play, they’re going to have to frigging play. That’s it. Have a good night [4].”

В англоязычной прессе также наблюдается тенденция использовать местоимение «you» при обращении к читателям, которые представляют смешанную аудиторию:

You be the judge: should my partner soak the dishes before washing up [14]?

Однако, тенденция использовать местоимение «you» встречается, как правило, в статьях таких новостных категорий как повседневная жизнь, здоровье, погода и так далее, а также в большинстве случаев употребляется в заголовках новостных статей.

Использование множественного числа существительных является еще одним средством создания гендерно-нейтрального английского языка в прессе. Данный прием является одним из самых распространенных и укрепившихся в языке:

Scientists have estimated Australia needs a tenfold increase in nature spending to recover endangered wildlife [7].

Таким образом, в английском языке наблюдается тенденция формирования гендерно-нейтрального языка, а не гендерно-симметричного, поскольку в языке отсутствует грамматическая категория рода. Феминистически настроенные лингвисты стремятся сформировать гендерно-нейтральный английский язык путем исключения гендерно-маркированных слов и фраз. По результатам нашего исследования, можно сделать вывод о том, что гендерная нейтральность в английском языке является не достигнутой. Однако, важно отметить, что андроцентризм не выражен также ярко как в языках, в которых присутствует грамматическая категория рода, поэтому язык англоязычной прессы является во многом гендерно-симметричным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кириллова Н. С., Кормилина Н. В. Гендерно-нейтральные лексические средства в английском языке // Актуальные вопросы филологии в свете современных исследований: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева [Электронный ресурс]. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. — С. 82–86.

2. Author Joanne Harris turns down US book deal over censoring of ‘f-bomb’ // The Guardian URL: <https://www.theguardian.com/books/2022/feb/19/author-joanne-harris-turns-down-us-book-deal-over-censoring-of-f-bomb>

3. Customs and Border Protection Will Disband Secretive ‘Critical Incident Teams’ // The New York Times URL: <https://www.nytimes.com/2022/05/06/us/politics/border-protection-critical-incident-teams.html>

4. Everybody is on notice: Georgetown routed by Marquette, and Patrick Ewing is hot about it // The Washington Post URL: <https://www.washingtonpost.com/sports/2022/01/07/gerorgetown-marquette-patrick-ewing-big-east/>

5. Gender-neutral language in the European Parliament. URL: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf

6. Jeff Hiller Walks Toward the Light // The New York Times URL: <https://www.nytimes.com/2022/02/25/style/jeff-hiller-walks-toward-the-light.html>

7. Labor pledges millions in funding to protect threatened species and Great Barrier Reef // The Guardian URL: <https://www.theguardian.com/australia-news/2022/may/13/labor-pledges-millions-in-funding-to-protect-threatened-species-and-great-barrier-reef>

8. New York Lets ‘Fearless Girl’ Hold Her Ground, for Now // The New York Times URL: <https://www.nytimes.com/2022/04/11/arts/design/fearless-girl-statue-new-york.html>

9. NHL closing in on seeing its first female coach // The Washington Post URL: https://www.washingtonpost.com/sports/nhl/nhl-closing-in-on-seeing-its-first-female-coach/2022/05/12/1dc8608e-d1c0-11ec-886b-df76183d233f_story.html

10. Reviving the Renaissance Temples of Venice’s Jewish Ghetto // The New York Times URL: <https://www.nytimes.com/2022/05/04/arts/venice-jewish-ghetto-synagogues.html>

11. Two English authors ‘engineered start of Spanish civil war’, claims new book // The Guardian URL: <https://www.theguardian.com/books/2017/jan/27/two-english-authors-engineered-start-of-spanish-civil-war-claims-new-book>

12. Unnecessary suffering and death: doctors fear for patients’ lives in a post-Roe world // The Guardian URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/may/05/abortion-providers-reactions-roe-v-wade>

13. Who will speak for the Democrats and what will he or she have to say? // The Washington Post URL: https://www.washingtonpost.com/politics/who-will-speak-for-the-democrats-and-what-will-they-have-to-say/2018/12/08/8bedab50-faff-11e8-8d64-4e79db33382f_story.html

14. You be the judge: should my partner soak the dishes before washing up? // The Guardian URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2022/may/06/you-be-the-judge-should-my-partner-soak-the-dishes-before-washing-up>

Р. Ф. Мустафина

Елабужский институт
Казанского федерального университета

ШКАЛА ЧАСТОТНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ В РЕЧИ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ

В общем классе глаголов передачи информации можно выделить глаголы передачи достоверной и недостоверной информации, которые и являются объектом нашего исследования. Методом исследования является опрос (почтовое). Для проведения исследования были

отобраны следующие глаголы передачи недостоверной информации: *lie, deceive, deny, debunk, misinform, mislead, misreport, concoct, bluff, controvert, misrepresent, beguile, malign, fib, equivocate, fudge, invent, perjure, snow, profess, trick, fox, fabricate, prevaricate*. В опросе с глаголами достоверности были представлены следующие глаголы: *confirm, confess, admit, avow, assure, assert, affirm, aver, claim, plead, acknowledge, concede, verify, attest, dispel, maintain, contend, predicate, certify, vouch, testify*. Все перечисленные глаголы были найдены с помощью онлайн-словарей Cambridge Dictionary и Oxford Dictionary. Опрос о частотности употребления глаголов состоял из четырёх вариантов ответа: never, rarely, often, always. В опросе с глаголами недостоверности приняли участие 4 и с глаголами достоверности участвовали 3 носителя языка (американский английский). Опрос был проведен с целью выявления частоты употребления данных глаголов в современной речи носителями английского языка.

В таблице 1. представлены результаты опроса с глаголами передачи недостоверной информации.

Таблица 1

Результаты опроса с глаголами недостоверности

	never	rarely	often	always
<i>lie</i>			1	3
<i>deceive</i>		2	2	
<i>deny</i>		1	2	1
<i>debunk</i>		2	2	
<i>misinform</i>	1	1	2	
<i>mislead</i>		1	3	
<i>misreport</i>	2	2		
<i>concoct</i>	1	3		
<i>bluff</i>		2	2	
<i>controvert</i>	3	1		
<i>misrepresent</i>		1	3	
<i>beguile</i>	3	1		
<i>malign</i>	2	2		
<i>fib</i>		3	1	
<i>equivocate,</i>	3	1		

	never	rarely	often	always
<i>fudge</i>	1	2	1	
<i>invent</i>		1	2	1
<i>perjure</i>		2	2	
<i>snow</i>	2	1	1	
<i>profess</i>	2	2		
<i>trick</i>			2	2
<i>fox</i>	3	1		
<i>fabricate</i>		4		
<i>prevaricate</i>	3	1		

Анализ данных от четырех респондентов, приведенных в таблице, выявил, что самым часто употребляемым глаголом является *lie*. Последними по частотности употребления являются глаголы *controvert*, *beguile*, *equivocate*, *fox*, *prevaricate*. Следовательно, данные глаголы можно расположить по шкале частотности следующим образом: *lie*, *trick*, *deny*, *invent*, *mislead*, *misrepresent*, *deceive*, *debunk*, *bluff*, *perjure*, *misinform*, *fib*, *fudge*, *snow*, *fabricate*, *concoct*, *misreport*, *malign*, *profess*, *controvert*, *beguile*, *equivocate*, *fox*, *prevaricate*.

В таблице 2 приведены результаты опроса с глаголами передачи достоверной информации.

Таблица 2

Результаты опроса с глаголами достоверности

	never	rarely	often	always
<i>confirm</i>		1	1	1
<i>confess</i>		1	1	1
<i>admit</i>		1	1	1
<i>avow</i>	1	2		
<i>assure</i>		1	1	1
<i>assert</i>	1	2		
<i>affirm</i>	1	1	1	
<i>aver</i>	2	1		
<i>claim</i>			2	1

	never	rarely	often	always
plead		2	1	
acknowledge			2	1
concede		3		
verify		1	1	1
attest		2		1
dispel	1	2		
maintain		1	2	
contend	1	1	1	
predicate	2	1		
certify		3		
vouch		2	1	
testify		2	1	

В результате анализа ответов трёх респондентов на опрос с глаголами достоверности (табл. 2), самыми часто употребляемыми глаголами являются *claim* и *acknowledge*. Наименее частотными же оказались глаголы *aver* и *predicate*. Шкала частотности употребления глаголов передачи достоверной информации выглядит следующим образом: *claim, acknowledge, confirm, confess, admit, assure, verify, attest, maintain, plead, vouch, testify, affirm, contend, certify, concede, avow, assert, dispel, aver, predicate*.

Таким образом, по результатам исследования были составлены две шкалы частотности употребления английских глаголов в речи носителями языка. В дальнейшем, для более точных результатов необходимо участие большего количества респондентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>, свободный.
2. Oxford Dictionary [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://www.lexico.com/definition/truth>, свободный.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В результате реформирования образования произошел переход от квалификационной модели образования к компетентностной. Важной целью обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях является развитие универсальных компетенций, которые представляют собой некую концептуальную модель и представляют интегративное образование, состоящее из подмножества компетенций.

Педагогические возможности развития дискурсивной компетенции в формировании у обучающихся значимых качеств определяются ее универсальным характером. Дискурсивные навыки применимы во всех областях жизнедеятельности человека. Ее специфика (постановка цели, планирование, определение оптимального соотношения цели и средства и др.) способствовать развитию рефлексии на уровне привычного внутреннего действия, крайне необходимого для специалиста любого профиля и является показателем зрелой личности с высоким уровнем сознания и профессионального самосознания.

В таком контексте дискурсивная компетенция является важным элементом общей универсальной компетенции, представляющей собой единство теоретической и практической готовности и способности обучающегося к осуществлению образовательного маршрута, готовности и способности приобретать знания и развивать свои навыки всю жизнь.

Дискурсивная компетенция является составляющей универсальной компетенции, в том числе и коммуникативной компетенции и играет значимую роль в обучении иностранному языку не только в высшей школе. Она выступает одной из целей обучения на всех уровнях образования: бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.

Анализ составляющих компонентов выделенной структуры позволяет сделать заключение о том, что понятие «дискурсивная компетенция» можно определить как способность человека говорить на иностранном языке, целенаправленно структурированной, в форме устной или письменной речи, которая зависит от среды и цели речи,

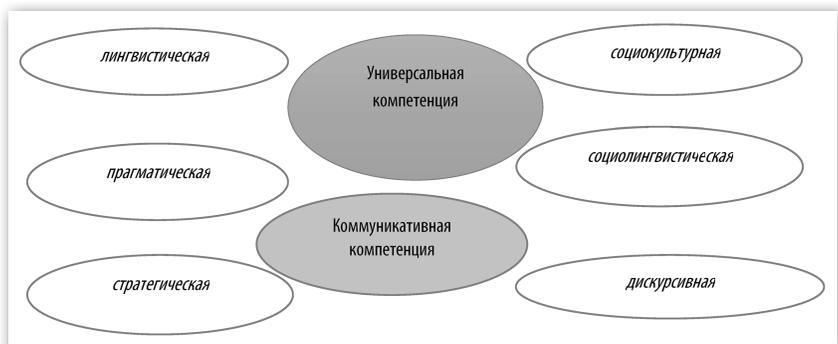


Рис. 1 Структура универсальной компетенции по иностранному языку

где целевая аудитория определяется социокультурными или профессиональными требованиями.

В составе дискурсивной компетенции можно выделить некоторые основные умения:

- умение использовать лексические ресурсы иностранного языка для создания текста и применять их для интерпретации текста;
- умение описывать и объяснять факты с помощью средств иностранного языка;
- умение логически выстраивать высказывания на иностранном языке;
- умение строить коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации;
- умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- умение выявлять тему и проблему в тексте;
- умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации;
- умение планировать текст на иностранном языке;
- умение выделить мотивы и цели общения на иностранном языке;
- умение контролировать коммуникативную ситуацию;
- умения выражать собственные речевые интенции, свое мнение, чувства; руководствоваться собственной инициативой в выборе предметно-смыслового содержания и языкового материала;

- умения строить высказывания различных жанров с соблюдением их композиционной структуры, формы, смысловой целостности, грамматической и лексической правильности;
- навыки и умения, обеспечивающие адекватное использование регистров формального и неформального общения, естественных или идиоматических выражений, культурных особенностей языка и фигур речи;
- навыки и умения экспрессивного интонирования высказывания, владение лингвистическими и экстралингвистическими средствами эмоционального оценивания.

Дискурс — речевое произведение, которое наряду с лингвистическими характеристиками, присущими тексту, обладает и экстралингвистическими параметрами (участники коммуникации, их коммуникативные цели, фоновые знания, об условиях общения — о собеседнике, времени, пространстве) [5].

Кроме основной своей функции восприятия и порождения дискурсов, дискурсивная компетенция также способствует выполнению ряда учебных задач:

- а) определяет соответствие речевой деятельности характеру и типу общей деятельности;
- б) обеспечивает процессу формирования речевых навыков и умений упорядоченность, систематичность, преемственность и логичность;
- в) формирует мотивы иноязычного речевого общения в процессе обучения, поскольку является выражением личностного начала коммуниканта;
- г) обуславливает успешность обучения видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и письменной речи;
- д) подготавливает обучающегося к тому, чтобы использовать иностранный язык в качестве средства речемыслительной деятельности.

Благодаря сформированности дискурсивной компетенции, обучаемые приобретают способность интегрировать знания, полученные на других дисциплинах и на занятиях по иностранному языку и создавать самостоятельный продукт на этом языке.

Развитие дискурсивной компетенции приобретает особое значение в современном процессе обучения иностранным языкам, который характеризуется переходом к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в проектировании образовательных

процессов. В первую очередь это связано с тем, что на достигнутом сейчас уровне научных представлений базовым понятием в дидактике обучения иностранным языкам является понятие языковой личности, которое включает в себя многокомпонентный структурно упорядоченный набор языковых способностей, умение производить и воспринимать речевые сообщения. В данном контексте дискурсивная компетенция является одним из критериев диагностики уровня развития языковой личности, т. к. включает в себя такие качества, как использование средств общения, владение приемами организации текстовой информации, определенную степень овладения жанрово-структурными элементами языка. Кроме того, поскольку дискурс возможно рассматривать как реализацию в речи личностных смыслов, обеспечивающих необходимую мотивацию общения, связанную с личностной потребностью самовыражения [Седов, 2004: 213], то можно утверждать, что дискурсивная компетенция способствует формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком.

В состав дискурсивной компетенции входит несколько компонентов:

- стратегический, предполагающий умение субъекта речи осознать свое коммуникативное намерение и спланировать коммуникативное событие;
- тактический представляет собой умение проанализировать коммуникативную ситуацию и отобрать адекватные ей и оптимальные для реализации коммуникативного намерения средства и способы;
- жанровый заключается в умении организовывать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра, выбранного для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном экстралингвистическом контексте;
- текстовый предполагает владение умением организовывать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое, связный текст со всеми присущими ему свойствами.

Развитие дискурсивной компетенции включает комплекс методов, направленных на развитие знаний и умений продуцировать не только письменные тексты, но и участвовать в устной коммуникации — дискуссиях, круглых столах, диспутах, дебатах, конференциях. Выполнение такой работы способствует развитию у студентов умений

критической оценки письменных текстов, они учатся понимать и оценивать содержание дискурса, анализировать контекст, в котором протекает общение с целью применения полученных знания для создания собственных дискурсов.

При подготовке обучающихся в высшей школе иноязычная профессионально ориентированная дискурсивная компетенция включает следующие обязательные компоненты: 1) конкретные сферы, ситуации и темы общения; 2) профессионально ориентированные тексты (профессиональная документация); 3) знание профессиональной терминологии; 4) клиширование выражений.

Главная особенность профессионально ориентированного дискурса состоит в том, что он включен в контекст профессиональной деятельности, реализуется в деловом общении и представляет такие речевые действия, как презентация материала, письменный или устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение и т. д.

Современные технологии обучения иностранному языку в вузе направлены на поэтапное формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции, которая включает в себя дискурсивную иноязычную компетенцию

Мы считаем, что в дискурсивно-ориентированное обучение иностранному языку в высшем учебном заведении целесообразно внедрять продуктивные методы обучения такие как презентация, доклад, рецензия, аннотация, кластер, проект и др.

Представленная модель позволяет выстроить процесс обучения на следующих принципах обучения:

- Принцип интегративности подразумевает межпредметный синтез содержания обучения иностранному языку и профессиональной деятельности.
- Принцип создания условий для продуктивной деятельности субъектов в профессионально-коммуникативной иноязычной среде.

Принцип продуктивного обучения заключается в том, что создаваемые условия обучения в профессионально — коммуникативной иноязычной среде обеспечивают контакт обучающихся не только с информацией, но и погружают субъектов данной среды в систему социальных отношений, обеспечивают событийную общность и разнообразие практик, создавая конструкт развивающей совместной деятельности.

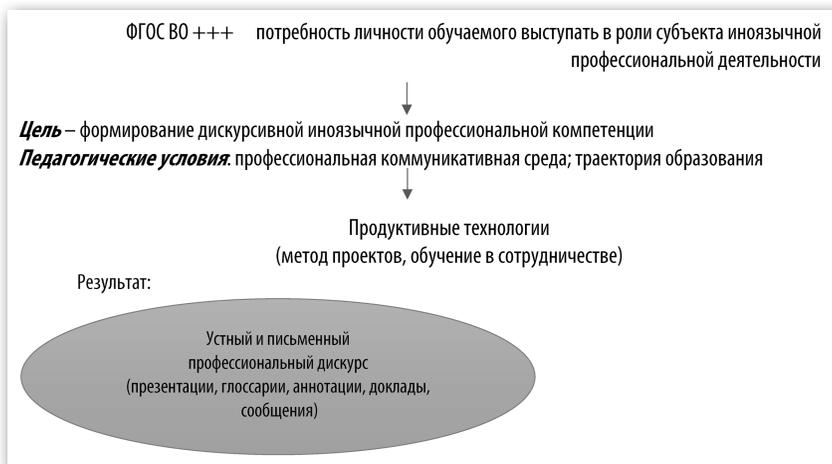


Рис. 2 Методическая модель обучения

Рассмотрим подробнее такой продуктивный метод как проект, как один из ведущих современных методов интенсификации процесса формирования коммуникативной компетентности и дискурсивной компетенции, в частности.

В качестве примера, мы рассматриваем используемый метод в преподавании дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре.

Проектная работа в высшей школе может рассматриваться как особая методика, основанная на компетентностном подходе к индивидуализации образования и ориентирующая на активную позицию обучающегося в процессе осознания образовательных дефицитов и совершении индивидуального выбора образовательного маршрута, в видении и осмыслении направления своего роста и саморазвития.

В качестве цели обучения в аспирантуре представляется оптимальным использовать термин «проектно-исследовательское обучение». Это понятие включает в себя все составляющие компоненты «метода проектов. В проектной деятельности образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучаемого, что повышает его мотивацию в учении и учитывает индивидуальный темп работы.

Проектно-исследовательское обучение максимально подходит в качестве одной из задач обучения иностранному языку в аспирантуре, позволяет вовлекать аспирантов в процесс создания собственного образовательного пространства, повышает мотивацию и ответственность за образовательные результаты в процессе изучения дисциплины. Работая над проектом, практическая деятельность и опыт выходят на передний план, а иностранный язык становится средством приобретения новых знаний в сфере профессиональной специализации и формирования различного рода умений. Проекты интегрируют специальность и иностранный язык. Иностранный язык перестает быть предметом, имеющим отдаленное (если вообще какое-то) отношение к профессии, а становится инструментом для профессионального роста. Кроме того, у аспирантов появляется свобода выбора в источниках информации, что индивидуализирует процесс обучения. [5]

Таким образом мы можем отметить, что безусловным преимуществом проектной деятельности, реализуемой обучающимися в высших учебных заведениях, является возможность решения ряда образовательных задач: развитие навыков анализа проблем, постановки целей, разработки и выбора альтернатив в решении проблем, оценки последствий принятых решений, работы в команде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 N898 (ред. от 30.04.2015, с изм. от 03.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.06.01 Экономика (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2014 N33688) [Эл. ресурс]: // Справочно-поисковая система КонсультантПлюс. — Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167993

2. Аничкин Е. С. Проектно-исследовательское обучение студентов: природа, особенности, преимущества. Экономика Профессия Бизнес. 2016. № 1. С. 71–77.

3. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 N898 (ред. от 30.04.2015, с изм. от 03.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.06.01 Экономика (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2014 N33688) [Эл. ресурс]: // Справочно-поисковая система КонсультантПлюс. — Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167993

4. Наследова А. О., Суворова М. А. Разработка адаптивного курса «Иностранный язык» для аспирантов неязыкового вуза. В сборнике: Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2021. С. 204–210.

5. Наследова А. О., Суворова М. А. Использование метода исследовательского проекта на занятиях по иностранному языку в рамках дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре неязыкового вуза. В сборнике: Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей Ежегодной международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 76–81.

6. Герасимова И. Г. Совершенствование языковой подготовки кадров высшей квалификации. Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 2. С. 131–134.

7. Попкова, Н. А. Мировой и отечественный опыт реализации моделей управления проектной деятельностью в образовательных организациях / Н. А. Попкова, С. О. Пожарский // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XXV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 10 декабря 2019 года. Том Часть 2.— Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019.— С. 24–26.— EDN ZLNKHW.

8. Стрельникова Н. В. Методика развития дискурсивных умений в процессе обучения иностранному языку учащихся средней школы (теория и практика) // 1 МНПК «Теоретические и прикладные аспекты современной науки»: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 июня 2014 г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2014. С. 126–130. URL: <https://apni.ru/article/2175-metodika-razvitiya-diskursivnikh-umenij-v-pr>

9. Наследова А. О., Суворова М. А. Роль исследовательского проекта в преподавании иностранного языка в аспирантуре, Педагогическое образование, 2023 г./том 4 № 2.

Н. Ю. Шугаева

Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева

ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ КАК СТРАТЕГИЯ УКЛОНЕНИЯ ОТ ИСТИНЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В сфере англоязычного общественно-политического дискурса наблюдается явление маскировки и уклонения от прямого выражения истины посредством использования эвфемизмов. Эти лингвистические стратегии часто служат средством воздействия на общественное мнение, формирования определенных представлений и контроля над информацией. Однако, их использование и динамика в течение времени требуют детального изучения.

В дипломатической сфере общественно-политического дискурса Великобритании важную роль в формировании обсуждения и принятии решений по ключевым вопросам играет выход Великобритании из Европейского союза в 2020 году. Событие стало ключевым фактором,

определяющим политическую повестку Великобритании, разделение общества и динамику внутренних политических процессов в Великобритании. В процессе референдума в 2016 году, население страны проголосовало за выход из ЕС, что привело к началу сложных переговоров, поиску компромиссов и формированию нового отношения между Великобританией и оставшимися членами ЕС.

Брексит оказывает влияние на различные сферы общественной жизни, включая экономику, торговлю, иммиграцию, политику безопасности и права граждан. Он вызывает обсуждение о будущих торговых соглашениях, регулировании границ, сотрудничестве в области безопасности и взаимных правах граждан. Брексит также имеет влияние на отношения с другими государствами и международными организациями, а также на внутренний политический ландшафт, включая структуру партийной системы и расстановку сил в британском парламенте.

Одним из главных аспектов британского общественно-политического дискурса, связанного с брекситом, является спор между сторонниками и противниками выхода из ЕС. Позиции различных политических партий, общественных групп и экспертов варьируются от поддержки полного выхода и установления новых торговых отношений до поддержки сохранения тесных связей с Европейским Союзом. Эти дебаты и противоречия проявляются в парламентских заседаниях, обсуждениях в СМИ, публичных выступлениях.

В ходе обсуждения брексита и его последствий, политические лидеры Великобритании прибегают к использованию эвфемизмов для подчеркивания своих аргументов или смягчения некоторых негативных аспектов процесса. Это может быть связано с попыткой представить брексит в более выгодном свете или сокрыть некоторые риски и сложности, связанные с его реализацией.

Анализируя речь экс премьер-министра Великобритании, Бориса Джонсона, посвященную изменениям в связи с выходом из Европейского Союза, мы обратим внимание на высказывания, которые представляют особый интерес:

*“The result is that democratic consent for remain in the EU is now **wafer-thin.**” [2].*

В данном высказывании Борис Джонсон указывает на то, что демократическое неодобрение выхода Великобритании из Европейского союза является крайне незначительным. Он подчеркивает, что поддержка со стороны Великобритании теперь является крайне сла-

бой — буквально «тоньше бумаги». Таким образом, премьер-министр указывает на одобрение жителями страны выхода из ЕС.

Стоит отметить, что премьер-министр использует эвфемизм, чтобы скрыть характер высказываний общественности, выражающей свое неодобрение по отношению к мнению тех жителей страны, которые положительно относятся к пребыванию Великобритании в составе Европейского союза. Он выбирает формулировки, которые преуменьшают степень недовольства и недостаточности поддержки. Такой подход помогает ему избежать прямого и открытого выражения недовольства, сохраняя при этом свою позицию и критику. Таким образом Борис Джонсон стремится скрыть факт недовольства и неприятия политики ЕС, выбирая формулировки, которые ослабляют характер и полноту его высказываний.

В следующем высказывании: *“The future shape of Europe is being forged”* [2] — применяется синтаксическая эвфемизация, использованная чтобы ослабить неопределенность и сомнения, связанные с будущим Европы. Данное выражение подразумевает, что в настоящее время происходит активное формирование будущего облика Европы. Термин “forged” указывает на процесс, в ходе которого облик Европы приобретает свою конечную форму. Однако выбор такой формулировки оставляет место для размытости и неопределенности относительно конкретных деталей и исхода этого процесса. Вместо использования более точного и конкретного языка, данное выражение предпочитает смягчить и упростить характер формирования будущего Европы, оставляя возможность различных интерпретаций и перспектив.

Таким образом, эвфемизация в данном предложении позволяет создать впечатление активного процесса формирования будущего Европы, при этом избегая конкретных деталей и сомнений, которые могут сопровождать этот процесс. Такое использование эвфемизма помогает привлечь внимание к неопределенности и несформированности Европейского союза, не вызывая излишних волнений или опасений. Одновременно оно предоставляет возможность интерпретации и вариативности, позволяя каждому индивидуально представлять себе будущую форму Европы в соответствии с собственными предпочтениями и ожиданиями.

Экс премьер-министр, оправдывая выход Великобритании из Евросоюза, отмечает, что причины этого решения связаны с продолжительностью проблем и недостаточно быстрым прогрессом в их

решении. Выражение “*These **problems** have been around too long and the progress in dealing with them, far too slow*” [2] подразумевает, что проблемы существуют в течение значительного времени, и уровень прогресса в их решении оказывается недостаточно быстрым.

При этом не указывается, какие конкретно проблемы имеет в виду политик. Таким образом, премьер-министр с помощью синтаксической эвфемизации старается ослабить негативный оттенок ситуации, подчеркнув необходимость принятия решительных мер, включая выход из Евросоюза, для ее решения.

В высказывании Бориса Джонсона “*But when the single market remains incomplete in services, energy and digital — the very sectors that are the engines of a modern economy — it is only **half the success** it could be*” [2] мысль об отсутствии полного успеха маскируется путем использования выражения “it is only half the success it could be”. Фраза указывает на неполноту достижений Единого рынка в сферах услуг, энергетики и информатики, а также содержит элемент оптимизма и возможностей, появившихся перед Великобританией с выходом из ЕС. В докладе используется сравнение, чтобы указать на потенциал для большего развития и достижения большего успеха в будущем. Таким образом, отсутствие полного успеха не называется прямо, а предлагается возможность его расширения и улучшения. Это позволяет смягчить отрицательный оттенок и подчеркнуть перспективы развития вне Единого рынка.

Приведенные далее предложения демонстрируют использование эвфемистических замен, которые служат лозунгами и манипулятивными выражениями:

“*We will have to weigh carefully where our **true national interest** lies.*” [22].

“*But we don't leave NATO because it is in our **national interest**.*” [2].

Е. И. Шейгал относит такие выражения как “our national interest” к политическим аффективам, которые используются для воздействия на массы. Такие эвфемистические замены являются инструментом манипуляции и сложно распознать их истинное значение. Они служат инструментом маскировки информации, которая может вызывать недовольство или нежелательные последствия [1].

Метафора “politics is a journey” является одной из самых количественно значимых в политическом дискурсе. Эта метафора, глубоко укоренившаяся в общественно-политическом дискурсе, зависит от того, что в конкретной культуре существует сочетание двух понятий:

люди должны иметь цели в жизни и люди должны действовать так, чтобы достичь своих целей. Таким образом, данная метафора является результатом смешения двух первичных метафор: цели — путешествия и действие — движение.

Образ путешествия проявляется как идеальный тип движения, то есть движения к цели. Успех приписывается движению «вперед».

“I truly appreciate the Parliament taking the action necessary to reduce the burden on our communities” [2].

В данной фразе существительное *burden* выступает как частный случай эвфемистической метафоры путешествия: оно вызывает образ путника, несущего ношу, то есть препятствие, которое задерживает движение. Обращаем внимание на то, как используется слово *burden*, чтобы избежать упоминания о финансовых проблемах, возникших в связи с выходом из Европейского Союза. Здесь также применимо преуменьшение: хотя это слово и несет негативную нагрузку, оно менее уничижительно, чем его неэвфемистические эквиваленты «финансовый кризис» или «банкротство».

В свете резкого роста незаконной миграции, правительство Великобритании приняло на себя задачу борьбы с этой проблемой и опубликовало планы, направленные на снижение количества людей, рискующих своей жизнью при попытке пересечения Ла-Манша на маленьких лодках, используемых контрабандистами. Правительство надеется, что эти меры окажут отпугивающее воздействие на потенциальных мигрантов и помогут сократить незаконные пересечения границы.

Предложенные изменения в законопроекте вызвали критику со стороны различных кругов, включая оппозиционные партии и гуманитарные организации. Критики утверждают, что эти предложения являются жестокими, практически неосуществимыми и противоречат международному праву, такому как Европейская конвенция о защите прав человека и Конвенция ООН о статусе беженца.

Тем не менее, глава Хоум-офиса, Суэлла Браверман, отстаивает законопроект, называя его «тщательно проработанным» и «новаторским», и выражает уверенность в его законности. По ее мнению, законопроект, наоборот, направлен на противодействие действиям мигрантов, которые, по ее утверждению, нарушают закон:

“Despite all the speculation about the illegitimacy of our new migration law, we are confident that the bill is carefully conceived and inventive” [2].

В противовес поддержки проведенного выхода из Европейского союза были аргументы о массовых недовольствах:

*“People are **increasingly frustrated** that decisions taken further and further away from them mean their living standards are slashed through enforced austerity.”* [2].

«Разочарование» в данном случае подразумевает собой массовые акции протеста, происходившие в Великобритании во время принятия решений о брексите. Люди считают, что их мнение не принимается во внимание при принятии этих решений, и они не имеют возможности влиять на процесс. Такое отношение вызывает недовольство и усиливает чувство отчуждения между людьми и теми, кто принимает решения. Однако для того, чтобы не накалять обстановку в предложении используется маскирующий эвфемизм “frustrated”.

А в следующем примере проявляется другой вариант эвфемистической метафоры путешествия:

*“We are confident we will **get back** to where things were. But all the indicators we have say it will be four, maybe five years before we **get there**.”* [2].

Понятие движения применяется в глаголах get back и get there. Однако в этих случаях на первый план выходит движение назад, т. е. возвращение в лучшее место. Свойство выделения метафорических проекций применимо и здесь: конечный пункт назначения, то есть конечная точка целенаправленного путешествия, отсутствующая до сих пор в проявлениях этой метафоры, становится эксплицитной. Скрытым остается пункт назначения: автор высказывания — Ананд Менон — не раскрывает что именно он имел в виду — возвращение в Евросоюз или к прежнему экономическому и дипломатическому уровню.

Дипломатические эвфемизмы являются умелым инструментом, который часто применяется в дипломатическом общении с целью избежать прямого и откровенного выражения неприятных или конфликтных истин. Они позволяют уклониться от прямых конфронтаций и сохранить дипломатические отношения между странами или организациями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса. — Волгоград: Перемена, 2000. — 368 с.
2. Gov.uk. [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://www.gov.uk/> (дата обращения: 13.10.2022).

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ И ХАРАКТЕРЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Одним из наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам в настоящее время считается коммуникативный метод, который представляет собой целостную систему формирования и совершенствования языковых навыков посредством моделирования взаимодействия, которое в максимальной степени приближает обучающихся к реальной жизни.

При использовании этого метода упор делается на разыгрывание диалогов, которые охватывают большое количество ситуаций, встречающихся в самых различных сферах жизнедеятельности человека.

Какова же роль диалога в человеческом общении, когда он появился и какими признаками характеризуется?

Слово «диалог» возникло в связи с близким ему греческим термином «диалектика». Впервые употребленное Сократом понятие «диалектика», в свою очередь, означало умение беседовать и спорить. Толковый словарь русского языка определяет «диалог» как «разговор между двумя или несколькими людьми» [1, с. 391].

Однако слово «диалог» не характерно для повседневной речи и имеет определенный социальный оттенок. Его употребляют, когда хотят подчеркнуть весомость и значимость обмена информацией между участниками общения. Например, когда говорят «диалог невозможен» или «сторонам необходим доверительный диалог». И это не случайно, поскольку до начала XX века слово было характерно для языка театра, который в ту пору находился под французским влиянием. И лишь в двадцатых годах XX века слово стало обозначать форму речи [2, с. 23].

Несмотря на то, что слово «диалог» употребляется в речи нередко, тем не менее в настоящее время оно сохранило подчеркнутый социальный или литературоведческий оттенок. В быту в этом качестве обычно применимо слово «разговор». Причиной этого, вероятно, является то, что русский человек социален по природе и предпочитает общие беседы интимным разговорам с глазу на глаз.

Как известно, речь возможна в формах монолога, диалога и полилога, наименование которых опознаваемо по количеству лиц, вступающих во взаимодействие. Хотя в конечном итоге любое общение распадается на монологи, тем не менее важно то, что и диалог

и полилог — это точки зрения, которые либо совпадают, либо разнятся, соотнесение их и есть цель диалога или полилога [3, с. 152].

Так как полилог можно считать суммой отдельных диалогов, то, следовательно, именно диалог является наиболее часто встречающейся формой обмена различными точками зрения, что может проявляться как в виде обмена репликами, так и с помощью различных невербальных форм коммуникации. Вся система речевого поведения, по существу, диалогична, поскольку она адресована собеседнику и рассчитана на ту или иную реакцию слушателя-получателя информации.

Помимо выполнения обыкновенной коммуникационной функции диалог наиболее часто используется в художественных целях (в литературе и кино), служит способом передачи философских идей и в качестве упражнений активно задействуется при изучении иностранных языков.

Коммуникационная функция диалога наиболее наглядно представлена тем фактом, что целый ряд организаций с его помощью определяет правила ведения рабочих разговоров между сотрудниками, переговоров с клиентами и с другими лицами.

Например, основными принципами ведения связи с экипажем пилотируемого аппарата являются: говорить четко, ясно, не слишком быстро и с постоянной громкостью, переговоры должны быть краткими и технически грамотными; говорящим следует использовать нормативное произношение и избегать дискурсивных частиц. Составленные рекомендации базируются на приказе Минтранса от 2012 года о порядке осуществления радиосвязи в воздушном пространстве России.

Роль диалога в художественных произведениях иная и безусловно особо значима, поскольку образ персонажей создается их участием в диалогах. «Быть — значит общаться диалогически. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [4, с. 208]. К примеру, «рассказы Чехова совсем не похожи на то, что принято называть новеллами, это, скорее, сцены, в которых гораздо важнее разговор персонажей или их мысли, чем сюжет» [5, с. 365].

Речь литературных и кинематографических персонажей, как правило, ярко интонирована. На первый план выходит прагматическая сторона общения, и особенная роль при этом принадлежит человеческим эмоциям.

Диалог как средство передачи философских идей имеет колоссальное значение, в сущности, философские воззрения в истории развивались в диалектических спорах и обсуждениях общечеловеческих проблем.

Так, согласно М. М. Бахтину, диалог в своем универсальном философском значении может быть понят как формат познания и существования, в котором постигается человек и его бытие [4, с. 208].

Диалог на уроке иностранного языка — это особая коммуникативная атмосфера, которая помогает обучающемуся развивать интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. Целью учебного диалога является межличностное взаимодействие, представляющее собой близкую к естественной жизни ситуацию, в которой обучающиеся забывают об условностях (оценка, учитель, класс, урок), которые обычно мешают их эффективному проявлению.

Рассматривая основные средства диалогической речи, необходимо указать, что для обозначения лица, служащего адресатом речи, используется обращение, выполняющее призывную и характеризующую функции.

Наряду с этим, большая роль в успехе диалога принадлежит правильному речевому поведению, которое должно соответствовать ожиданиям вступающих в контакт.

Также вполне естественным является следование участников диалога той или иной речевой стратегии, которая, в свою очередь, может включать различные тактические ходы.

Часто в диалогах используются различные формы императива.

Формы повелительного наклонения обладают массой оттенков значения и позволяют участникам речевого акта выразить целый ряд императивных конструкций: простое побуждение, шутливо-ироническое побуждение, категорическое приказание, запрещение, угрозу, команду, позволение (разрешение), пожелание, призыв, наказ, совет, предостережение, напутствие и напоминание, просьбу и мольбу.

«Академическая грамматика — 70» дает следующее определение императива: «Повелительное наклонение — это номинативное грамматическое значение, которое представляет действие как такое, которое должно осуществляться одним лицом в результате волеизъявления (побуждения, требования или категорической просьбы) другого лица, например: сделай, принеси, приходи; пусть сделает, пусть принесет, пусть приходит» [6, с. 355].

Значение императива для эффективности коммуникативной ситуации крайне велико. Использование повелительного наклонения играет ведущую роль в побуждении других лиц к известному действию, ведь императивные формы и конструкции по своей семантике очень тесно связаны с коммуникативной ситуацией и участниками речевого акта.

Императив в его прямой функции находится на периферии глагольной системы. Он стремится отпасть от нее, так как его притягивают междометия. Не только интонация, не только синтаксическое значение, но и фонеморфологическое строение повелительного наклонения решительно выделяет его из общей системы глагола и других наклонений.

На характер диалога в значительной степени влияют черты ведения речи: тембр, особенности произношения, ритмомелодическое строение текста реплик и применение дискурсивных частиц, интонация. Последняя играет исключительно важную роль в выражении разнообразных значений и оттенков. «Эта интонация, — пишет акад. В. В. Виноградов, — сама по себе может превратить любое слово в выражение приказа. В системе повелительного наклонения эта интонация является органической принадлежностью глагольных форм. Вне этой интонации повелительного наклонения не существует.» [7, с. 198]. В частности, русский язык обладает замечательным свойством — наличием огромного количества диалогических частиц (ведь, же, ну, -ка, ишь, уж, да, вообще и т. д.) которые существенно влияют на эмоциональность речи. На эмоциональность речи также сильное воздействие оказывается применением эмфазы — выделением слов определенным образом с целью подчеркивания их значимости (Ты туда пойдешь и все сделаешь. — Туда пойдешь ты и все сделаешь.)

Качество диалога зависит от того, кто и в каких условиях в него вступает, каким образом и с применением каких средств он его ведет, а также что конкретно в ходе реплик доводится до слушателя (второго участника диалога).

А поскольку человек заинтересован в том, чтобы его взаимодействие с другими было успешным, то он уделяет существенное внимание не только тому, что он говорит, но и тому, как он говорит и каково его поведение во время разговора, каковы его жесты и мимика. Так, что в конце XX века даже появилась невербальная семиотика — комплексная наука, изучающая языки тела, телесные знаки и их использование в коммуникации.

Как известно, овладение иностранным языком предполагает формирование у обучаемого коммуникативной компетенции и в этом вопросе наиболее важно максимальное приближение к реалиям повседневного общения, включающем в себя все многообразие жизненных ситуаций. Без сомнения, ведущая роль здесь принадлежит умениям правильно вести диалог, формировать его стратегию, применять те или иные императивные формы, ритмомелодические конструкции, а также дискурсивные частицы и невербальные средства. Таким образом, овладение искусством диалога может в значительной степени влиять на успешность в решении любых коммуникативных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушаков Д. Н. (отв. ред.) Толковый словарь русского языка. Т. 1. М.: Советская энциклопедия, 1935.— 391 с.
2. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование // Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука 1986.— 23 с.
3. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.— 152 с.
4. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского//Бахтин М. М. Собрание сочинений Т. 6. М. Русские словари. 2002.— 208 с.
5. Эйхенбаум Б. М. О Чехове//Сборник статей — Л.: Художественная Литература Ленинградское отделение, 1969.— 365 с.
6. Академическая грамматика — 70 — Шведова Н. Ю. (отв. ред.) Грамматика современного русского литературного языка., М., Наука, 1970.— 355 с.
7. Шанский Н. М. Современный русский язык в 3 ч., ч 2., М., Просвещение, 1987.— 198 с.

7. ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Н. А. Бондарева

Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна

ЛОВУШКИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

В современном мире перевод многоязычных юридических текстов постоянно обсуждается на лингвистических форумах. Например, на XV Международном конгрессе по компаративному праву в Бристоле в 1998 году поднималась данная тема. В 2019 году автор касался этой темы: «Европейский союз также сталкивается с этим вопросом, что не удивительно при наличии 24 официальных языков в ЕС. На национальном уровне также существуют проблема связи языка и права, особенно в странах, где право представлено на разных языках, таких как Швейцария, Финляндия, Бельгия, Канада» [1].

Процесс перевода юридического текста на иностранный язык требует знаний и навыков в сфере юриспруденции в обоих языках, поскольку существует целый ряд различных сложностей при переводе, которые можно разделить на четыре типа:

1) когда в двух правовых системах одно и то же учреждение регулируется одним и тем же способом. Этот случай крайне редок, возможно, вообще не существует;

2) когда в двух правовых системах одно и то же учреждение управляется по-разному (хотя и незначительно);

3) когда в двух правовых системах учреждение, которое существует в одной правовой системе, но больше не существует в другой системе;

4) когда в двух правовых системах учреждение, которое существует в одной правовой системе, но не существует в другой системе.

В первой случае, когда учреждение существует в обеих системах, возникают незначительные проблемы; переводчику нужно только найти перевод устава, постановления или т. п., используемого в стране перевода.

Рассмотрим примеры терминов в двуязычных и трехязычных странах, таких как Швейцария, поскольку в этом случае для описания одного и того же закона используются два или три языка.

Например, *термин* из Швейцарского уголовного кодекса (Swiss Penal Code (sw. p. c.)): *подделка документов* (раздел 252 sw. p. c.), французское *faux dans les certificats* и немецкое *fälschung von ausweisen* являются точным переводом итальянского *falsità in certificati*. Под точным переводом подразумевается описание одно и то же преступления с идентичным определением; преступление наказывается одинаково на итальянском языке:

1. Chiunque, al fine di migliorare la situazione propria o altrui, contraffà od altera carte di legittimazione, certificati, attestati, fa uso, a scopo di inganno, di un atto di questa natura contraffatto od alterato da un terzo, abusa, a scopo di inganno, di scritti autentici di questa natura non destinati a lui, è punito con la detenzione o con la multa.

2. Chiunque fa mestiere della contraffazione od alterazione di tali scritti o fa di essi commercio, è punito con la detenzione non inferiore ad un mese.

На французском языке:

1. Celui qui, dans le dessin d'améliorer sa situation ou celle d'autrui, aura contrefait ou falsifié des pièces de légitimation, des certificats ou des attestations, aura fait usage, pour tromper autrui, d'un écrit de cette nature contrefait ou falsifié par un tiers, ou aura abusé, pour tromper autrui, d'un écrit de cette nature, véritable mais non à lui destiné, sera puni de l'emprisonnement ou de l'amende.

2. Celui qui fera métier de contrefaire ou de falsifier de tels écrits, ou qui en fera trafic, sera puni de l'emprisonnement pour un mois au moins.

Преступление запрещено законом по истечении такого же количества лет и т. д. [2].

Однако дело обстоит иначе, если нужно перевести французское *loi* на итальянский язык; перевод *legge* (закон), эти два термина не идентичны по значению. Например, французский закон голосуется в учреждении (парламенте), структура которого отличается от итальянского аналога; для принятия того же закона может потребоваться большинство голосов, отличное от того, которое требуется в Италии, и так далее.

Настоящая проблема становится очевидной, если нужно перевести французский термин *réclusion*, например, на итальянский язык. Здесь необходимо установить источник французского текста.

Статья 35 Закона о свободе человека французского документа гласит: la *réclusion* est la plus grave des peines privatives de liberté. Sa durée est d'un an au moins et de vingt ans au plus. Lorsque la loi le prévoit expressément, la *réclusion* est à vie (заключение является самым тяжким из всех видов лишения свободы. Его продолжительность составляет от одного года минимум до шестидесяти лет максимум. Если в законе это прямо предусмотрено, заключение считается пожизненным) [2].

И из sw. p. c. на итальянском языке: la *reclusione* è la più grave delle pene privative della libertà personale. La sua durata minima è di un anno, la durata massima di venti. La *reclusione* è perpetua se la legge lo dichiara espressamente (лишение свободы является самым серьезным из наказаний в виде лишения свободы. Его минимальный срок составляет один год, максимальный — двадцать лет. Лишение свободы является бессрочным, если это прямо предусмотрено законом) [2].

Термин *detenzione/задержание (imprisonnement/тюремное заключение* по-французски) определяется следующим образом в § 36 sw. p. c.: la durata minima della *detenzione* è di tre giorni; la durata massima è di tre anni, salvo che la legge disponga espressamente in altro modo (минимальная продолжительность задержания составляет три дня; максимальная продолжительность — три года, если в законе прямо не указано иное) [2].

Однако раздел 23 Уголовного кодекса Италии гласит:

La pena della *reclusione* si estende da quindici giorni a ventiquattro anni, ed è scontata in uno degli stabilimenti a cit destinati, con l'obbligo del lavoro e con l'isolamento notturno. Il condannato alla *reclusione*, [che ha scontato almeno un anno della pena], può essere ammesso al lavoro all'aperto (срок лишения свободы составляет от пятнадцати дней до двадцати четырех лет и отбывается в одном из учреждений, предназначенных для этой цели, с обязательным выполнением работы и ночным одиночным заключением. Лицо, приговоренное к тюремному заключению [отбывшее не менее одного года наказания] может быть допущено к работе на открытом воздухе) [3].

Уголовный кодекс Бельгии проводит различие на французском языке между *codержанием под стражей* и *затворничеством*. В Разделе 13: la durée de la *reclusion* est de cinq ans à dix ans (обычное заключение назначается на срок от девяти лет до шести лет или от шести лет до девяти лет). В то время как в разделе 6 говорится о *заключении под стражу*: la *détention* est à perpétuité ou à temps. Экстраординарное за-

ключение назначается на срок от пяти лет до девяти лет (*la détention à temps est ordinaire ou extraordinaire*) [4].

Во французском языке, на котором говорят во Франции, проводится различие между *тюремным заключением/imprisonnement*: (*исправительным заключением* с лишением свободы на срок от шести месяцев до шести лет) (раздел 131–4) и *преступным заключением/réclusion criminelle* (временным (от трех лет и до шести лет) или бессрочным) (раздел 131–1) [4].

Не принимая во внимание лексический перевод терминов *réclusion* и *reclusionne*, существуют и значительные семантические различия. Так в Швейцарии проводится различие между *réclusion* (более серьезным) и *imprisonnement/тюремным заключением*, в Бельгии — между *détention* (более серьезным) и *reclusion*, а во Франции — между *réclusion criminelle* (более серьезным) и *imprisonnement/тюремным заключением* [4].

Примером третьего типа сложностей при переводе, когда учреждение существует в одной правовой системе, но больше не существует в другой, *death penalty/pena di morte/смертная казнь* является Италия, где давно уже не существует смертной казни [3].

Четвертый тип сложностей при переводе вызывает большие проблемы, если требуется перевести название учреждения, которое не существует в стране изучаемого языка, в этом случае следует оставить термин на исходном языке и, при необходимости, снабдить его примечанием переводчика. Ситуация часто упрощается, если учреждение существует в третьей стране, язык которой такой же.

Например, итальянский термин *appropriazione indebita* на английский язык целесообразно перевести не *кража*, а *мошенническая конвертация*, которая является преступлением в США (получение во владение денег или имущества другого лица и обманное утаивание, преобразование или применение их для собственного использования и выгоды или для использования и выгоды любого другого лица, кроме того, которому принадлежат деньги или имущество) [5]. В данной ситуации проблема гораздо серьезнее и выходит за рамки лексических или переводческих проблем. Судебный орган, получивший запрос от иностранного органа (о конфискации имущества, проведении экспертизы или любом другом действии в рамках своей компетенции) должен понимать преступление, в котором обвиняется данное лицо (поэтому иностранная сторона должна объяснить преступление так, чтобы орган смог его понять). Неспособность сделать это может привести к отказу в принятии запроса.

Таким образом, поскольку подготовка, опыт и решение вышеупомянутых проблем, необходимых для создания юридического перевода, являются обязательными, перевод юридического текста должен выполнять профессиональный переводчик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарева Н. А. Аспекты перевода многоязычного текста *Aspects of Translation of Multilingual Texts* // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных трудов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 459 с.
2. Уголовный кодекс Швейцарии = *The Swiss penal code* / Вступ. ст. Ю. Н. Волкова; Науч. ред., предисл. и пер. с нем. А. В. Серебrenниковой. — 2. изд., доп. — СПб.: Юрид. центр Пресс, 2002. — 348 с.
3. Итальянский уголовный кодекс 1930 г. / Пер. проф. М. М. Исаева. — Москва: Юриздат, 1941. — 176 с.
4. Уголовный кодекс Бельгии = *The Belgian penal code* / Ассоц. Юрид. центр; Науч. ред. и предисл. Н. И. Мацнева; пер. с фр. Г. И. Мачковского. — СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004. — 559 с.
5. *Black's Law Dictionary — Definitions of the Terms and Phrases of American and English Jurisprudence, Ancient and Modern* by Henry Campbell Black, M. A. Sixth Edition. St. Paul, Minn. West Publishing Co. 1990.

О. Д. Барноев

Навоийский государственный педагогический институт
г. Навои, Узбекистан

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ОДНОСОСТАВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТРУДАХ СОВЕТСКИХ ЯЗЫКОВЕДОВ

Односоставные предложения английского языка долгое время оставались вне внимания отечественных ученых. Поскольку в течение XIX и начала XX века такие синтаксические структуры рассматривались лингвистами в основном как неполные варианты «классических» предложений с двумя главными членами. Такое толкование было результатом того, как само понимание природы предложения на тот момент было отражено. Например, Буслаев и последователи, в рамках логического подхода к изучению языка, определяли подлежащее (subject) как предмете, о котором мы судим. То, что мы думаем или судим о предмете, они определяли как сказуемое (predicat). Соединение подлежащего и сказуемого называлось суждением. Предложение, по Буслаеву,

является суждением, выраженным словами [2]. Из-за этой особенности, синтаксические конструкции, в которых отсутствовало явное формальное соединение двух главных членов, рассматривались преимущественно как неполные предложения.

Грамматика английского языка включала в себя правила построения предложений, но не было строгих правил для односоставных предложений. С развитием грамматических теорий в XIX веке началось более систематическое изучение английской грамматики. Интерпретация «односоставных предложений» оспаривается многими лингвистами.

Так, например, как указывает М. Я. Блох, подлежащее в предложении со своими определителями и сказуемое с относящимися к нему членами образуют два основных «состава» предложения. В зависимости от того, оба состава или только один из них представлены в предложении, все предложения делятся на двусоставные с двумя главными членами — подлежащее и сказуемое, присутствующие в структуре предложения (*She is sleeping.*) и односоставные с одним главным членом, который имеет неопределенную синтаксическую функцию в структуре предложения (*Bright summer day.*) [1].

Известный специалист по теории перевода Л. С. Бархударов отмечает, что односоставные предложения включают один главный член, и к ним относятся слова-предложения, состоящие из слов, которые всегда выступают как односоставные предложения и не могут распространяться другими словами:

- 1) слова утверждения и отрицания: *yes, no;*
- 2) некоторые формулы вежливости: *good-bye, adieu* и т. д.

Также Бархударов к односоставным предложениям относит предложения, которые включают в качестве ведущего (или единственного) компонента слова обычного типа:

- существительные: *A sunny midsummer day (Ch. Dickens). What a lovely night! (B. Shaw)*
- прилагательные: *Splendid! So kind of you! How romantic!*
- глаголы: в форме императива: *Stop! Read the text! Put it down;*
- глаголы реже в форме инфинитива: *You unmanly fellow! To treat a woman so who took you off the street! (W. Thackeray). To think of it! [9].*

По мнению А. В. Зеленщикова, когда речь идет об односоставных предложениях, возникает противоречие. Структурно, утверждает он,

предложение представляет собой фразу или отдельное слово, используемое как средство общения и единица именованя:

Russian winter. — односоставное предложение.

The winter of our discontent. — единица называния.

Оба типа предложений могут быть как нераспространенными (имея только главные члены), так и распространенными (имея второстепенные члены предложения: определение, дополнение, обстоятельство).

Односоставные предложения, по Д. Э. Розенталю [11], представлены одним составом, т. е. одним главным членом, по форме совпадающим либо со сказуемым, либо с подлежащим. Этот главный член не только называет действие, явление или предмет, но и выражает их отношение к действительности.

Н. А. Кобрина и Е. А. Корнеева в совместном труде «Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис» отмечают номинативный и глагольный типы односоставных предложений. Также они указывают, что номинативные предложения могут быть как а) распространенными *Dusk of a summer night.*, так и б) нераспространенными *Silence. Summer. Midnight.*

По мнению Н. А. Кобриной и Е. А. Корнеевой [8], глагольные предложения — это предложения, в которых основная часть выражена неличной формой глагола: инфинитивом или герундием. Инфинитивные и герундиальные односоставные предложения часто используются для выражения эмоционального восприятия действительности: *To think that he should have met her again in this way! Living at the mercy of a woman!*

К. А. Гузеева указывает, что в английском языке главный член односоставного предложения может быть выражен либо существительным, либо инфинитивом (герундием): *English spring flowers. Midnight. To see her again. Swimming in the icy water.*

В. В. Гуревич утверждает, что нет смысла выделения в английском синтаксисе безличные, неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения как какие-то особые структурные типы односоставных предложений, ибо безличные английские конструкции (*It is cold; It was raining*) всегда содержат формальное подлежащее *It*, неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения используют соответствующие местоимения (*Somebody has come to see you; They say...; You never know; We live and learn*) — они различаются лишь значением подлежащего.

В английской лингвистике нет единой теории, объясняющей сущность односоставного предложения. Вместо этого мы обнаруживаем, что существующие определения, в основном, основываются на исследованиях русских ученых.

Односоставное предложение строится на базе одного главного члена, который нельзя квалифицировать ни как подлежащее, ни как сказуемое. Однако, исследования ученых показывают, что в английском языке односоставные предложения могут существовать в двух разновидностях. Они могут быть выражены инфинитивами в форме глаголов-императивов, а также могут быть номинативными, выражая смысловое значение существительного.

Итак, вопрос о сущности односоставных предложений всегда был дискуссионным в английской лингвистике. Разнообразие и отсутствие единой структурной классификации простых предложений, с одной стороны, связано с тем, что разные авторы используют разные методы классификации и основывают их на разных критериях. Ситуация осложняется еще и тем, что многие авторы не ставят перед собой задачу разграничения типов построения предложений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блох, М. Я. Теоретические основы грамматики: учебник для вузов / М. Я. Блох. — М.: Высшая школа, 2000. С. 103.
2. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. М., 1959. — С. 258.
3. Гузеева, К. А. Справочник по грамматике английского языка / К. А. Гузеева. — СПб.: Союз, 2008. С. 279.
4. Гуревич, В. В. Теоретическая грамматика Английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. Учебное пособие. М.: Наука. 2003. С. 161–162.
5. Жумаева Ф. Р. Интеръективация как один из типов транспозиции частей речи. // *Universum: филология и искусствоведение*. — 2021. — № 12 (90). — С. 15–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interekktivatsiya-kak-odin-iz-tipov-transpozitsii-chastej-rechi/viewer>
6. Зеленщиков, А. В. Грамматика современного английского языка = A New University English Grammar / А. В. Зеленщиков, Е. С. Петрова. — СПб.: СПб. Государственного Университета Академия, 2003. С. 412.
7. Ильиш, Б. А. Строй современного английского языка. — Л.: Просвещение, 1971. С. 251–252 (366 с.)
8. Кобрин, Н. А. Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис / Н. А. Кобрин, Е. А. Корнеева, М. И. Оссовская. — СПб.: Союз, 2003. С. 322–323.
9. Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. Грамматика английского языка. 7 изд. М.: «Либроком» 2013. С. 285–286.
10. О. Д. Барноев, Ф. Б. Марданова. Использование фразеологизмов в устной и письменной речи (на материале художественных произведений). *Research in Educational*

Ю. М. Галковская

Санкт-Петербургский университет аэрокосмического приборостроения

О. В. Злобина

Санкт-Петербургский университет аэрокосмического приборостроения

М. В. Мальцева

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ НА СТИЛИСТИЧЕСКОМ УРОВНЕ И ОЦЕНКА ИХ НЕОБХОДИМОСТИ

Формирование профессиональной компетенции переводчика основывается на умении анализировать языковые явления текста оригинала, производить оценку роли этих явлений в тексте, знании принципов и приемов, которые могут использоваться для передачи языкового явления, и умении произвести обоснованный выбор конкретного приема, исходя из общей стратегии перевода.

Языковые явления на стилистическом уровне в значительной степени определяют функционально-стилистическую характеристику текста: они широко присутствуют в текстах публицистического и художественного стиля, встречаются в научно-популярных и научно-учебных текстах, практически полностью отсутствуют в текстах официально-делового и собственно научного стилей. Комбинация языковых явлений стилистического уровня является доминантой индивидуально-авторского стиля. Следовательно, умение определить характер языковых явлений на стилистическом уровне и выбрать способы их передачи (или компенсации, в случае невозможности передачи) играет определяющую роль в достижении динамической эквивалентности в переводе, т. е. в сохранении воздействия текста на аудиторию [1].

По отношению к явлениям стилистического уровня можно выделить три типа подходов к передаче явления: 1) полная передача, т. е. сохранение всех характеристик явления исходного языка (ИЯ) в переводящем языке (ПЯ); 2) частичная передача, т. е. передача части явле-

ния или какие-либо замены; 3) нейтрализация, т. е. полная потеря языкового явления в тексте ПЯ; 4) переводческая компенсация, т. е. внедрение в текст ПЯ языкового явления стилистического уровня, отсутствовавшего в тексте ИЯ.

При полной передаче производится перевод с полным сохранением языкового явления и всех его компонентов. Применение данного приема определяется совпадением явления и его функции в двух языках, ИЯ и ПЯ. Полная передача, например, используется по отношению к логической иронии, когнитивной метафоре, оценочной лексике, риторическим вопросам, повторам, параллелизму и т. п. Также полная передача может сопровождаться переводческим комментарием. Как правило, этот прием используется, если элемент обладает большой смысловой нагруженностью, но его восприятие аудиторией получателя требует дополнительного пояснения.

Под частичной передачей понимаются все случаи, когда в процессе перевода происходит какое-либо изменение:

- переводится только часть тропа (частичная передача): как правило, такой прием используется по отношению к сложным многокомпонентным метафорам или развернутым метафорам;
- изменяется основа переноса, т. е. изменяется характер соотношения между исходным и переносным значениями: этот прием используется по отношению к метафоре и метонимии;
- заменяется средство выразительности или изобразительности: замена тропа происходит, например, при замене метафоры или метафорического эпитета на сравнение.

В отличие от полной передачи, прием нейтрализации используется в том случае, когда сохранение языкового явления в переводе не представляется переводчику возможным. Чаще всего этот прием используется по отношению к средствам выразительности, особенности использования которых не совпадают в ИЯ и ПЯ (например, инверсия, широко используемая авторами текстов на русском языке и не соответствующая языковым нормам английского языка). Также нейтрализация может использоваться по отношению к средствам изобразительности, если такого рода образность или принципы переноса не встречаются в ПЯ. При применении приема нейтрализации следует помнить, что при этом происходит потеря средства выразительности или изобразительности, что приводит к изменению характеристик текста. Считается, что множественные

случаи нейтрализации приводят в потере динамической эквивалентности, т. е. изменению воздействия текста на аудиторию получателя.

В случае использования приема нейтрализации языкового явления для достижения динамической эквивалентности может использоваться прием переводческой компенсации [2]. В отношении языковых явлений стилистического уровня под переводческой компенсацией следует понимать внедрение в текст перевода языкового явления, отсутствующего в тексте ИЯ, с целью компенсировать ранее нейтрализованное явление [3]. Так, например, прием компенсации часто используется при переводе фразеологизмов: И. А. Алексеева отмечает, что «не всякий фразеологизм находит в языке идиоматическое соответствие, в таком случае фразеологизм с другим образом вводится в текст в другом месте, поскольку важен сам факт наличия определенного числа фразеологизмов в данном тексте — для создания колорита» [4].

Компенсация может производиться как явлениями того же языкового уровня, что и нейтрализованное (т. е. компенсация на фонетическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом уровнях), так и иметь межуровневый характер: в этом случае нейтрализация на фонетическом уровне может компенсироваться на лексическом уровне, нейтрализация на лексическом уровне — на синтаксическом уровне и т. д. [5]

В целом следует заметить, что в отношении средств изобразительности и выразительности предпочтительнее полная или частичная передача. Такого рода средства широко используются в текстах, одной из коммуникативных задач которых является воздействие — эмоциональное, оценочное, эстетическое. Средства выразительности чаще используются как способ выражения эмоции или оценки, также они могут использоваться для придания тексту диалогического характера (например, риторические вопросы), что облегчает его восприятие. Средства изобразительности являются основой для формирования индивидуально-авторского стиля, особенно в художественной литературе. Все виды средств стилистического уровня играют роль доминант, их регулярная или полная нейтрализация приведет к изменению характеристик текста (потере эмоциональности, оценочности, выразительности, образности, авторского стиля и т. д.).

Следует помнить, что оказание того или иного вида воздействия на аудиторию получателя является одной из функций текста: так, на-

пример, в художественной литературе эстетическое воздействие на получателя может быть основной интенцией автора при создании художественно текста; в публицистике часто ведущей функцией текста становится оценка события и формирование определенного отношения к нему; разговорная речь в гораздо большей степени содержит эмоционально-оценочную информацию, чем фактологическую и т. д. Нейтрализация стилистических средств приводит к снижению или полной потере воздействия на аудиторию — фактически, в этом случае речь идет скорее о передаче содержания текста на ПЯ, чем на воссоздании текста, аналогичного по своей функции тексту ИЯ.

При оценке возможности передачи средства выразительности при переводе необходимо исходить из соотношения языковых структур и речевых норм ИЯ и ПЯ, а также из совпадения или несовпадения традиции использования и значения символов, образов, стилистических приемов и т. д. Первое условие обеспечивается хорошей степенью владения переводчиком ИЯ и ПЯ, тогда как основной второго является наличие сформированной литературной и более широкой культурно-исторической компетенции переводчика по отношению к культуре ИЯ и ПЯ и понимание объемов и соотношения фоновых знаний аудитории ИЯ и ПЯ. В том случае, если передача стилистического средства полностью невозможна, с точки зрения переводчика, оно нейтрализуется (при этом нейтрализация предполагает применение приема компенсации, особенно в тех случаях, если нейтрализуется несколько средств). Если же стилистическое средство все же может быть сохранено, но принцип его использования или культурный фон не совпадают, переводчик может прибегнуть к использованию приема переводческого комментария.

Еще одним приемом, который может использоваться для сохранения стилистического средства является прием локализации, т.е. замены культуронима иноязычной культуры на культуроним, знакомый аудитории ПЯ. В этом случае также следует иметь в виду, что если локализация или доместикация не являются сознательно выбранной стратегией перевода, прием локализации должен использоваться ограниченно: это позволит сделать средство более понятным получателю, но не изменит общий характер текста.

При оценке необходимости передачи средства выразительности при переводе необходимо определить функцию и значимость стилистического средства в тексте: если прием или средство является одной

из стилистических доминант индивидуально-авторского стиля, его сохранение необходимо для достижения динамической эквивалентности. Например, если автор многократно использует риторические вопросы, их сохранение необходимо для сохранения характеристик текста в ПЯ. Аналогичным образом, если автор текста широко использует метафору, ее сохранение в тексте ПЯ также необходимо для сохранения характеристик текста. Следует понимать, что в тексте, насыщенном средствами выразительности и образности, едва ли удастся сохранить абсолютно все средства. Полное сохранение всех смысловых и стилистических компонентов считается излишним и приводит к возникновению явления, называемого «чрезмерным переводом». «Чрезмерный перевод» усложняет текст и затрудняет его понимание и восприятие, явление потери неизбежно для процесса перевода. Нейтрализация части стилистических средств допускается, если она не препятствует сохранению общих характеристик текста. Так, например, при переводе текста, содержащего множество сложных или развернутых авторских метафор или текста, изобилующего авторскими и языковыми метафорами, некоторую часть метафор или компонентов можно опустить.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nida E., Taber C. The Theory and Practice of Translation, With Special Reference to Bible Translating, 1969. [Электронный ресурс] URL: https://www.academia.edu/39886896/THE_THEORY_AND_PRACTICE_OF_TRANSLATION (дата обращения 10.08.2023).
2. Коротких Е. Г. Переводческие компенсации как значимый фактор декодирования лексической и словообразовательной неологии в англоязычной картине мира. // Мир науки, культуры, образования, № 3(22), 2010. [Эл. ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodcheskie-kompensatsii-kak-znachimyy-faktor-dekodirovaniya-leksicheskoy-i-slovoobrazovatelnoy-neologii-v-angloyazychnoy-kartine/viewer> (дата обращения 05.09.2023).
3. Циркунова С. А. Использование приема компенсации при переводе игры слов // Перевод: традиции и современные технологии. — М.: Всероссийский центр переводов научно-технической литературы и документации, 2002. — С. 32—41.
4. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. — СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
5. Яковлева М. А. К вопросу о классификации различных видов компенсации. [Эл. ресурс] URL: <http://www.thinkaloud.ru/science/yak-komp2.pdf> (дата обращения 20.09.2023).

МИФОПОЭТИКА И ЭВОЛЮЦИЯ ГЕРОЕВ В РОМАНЕ ДЖ. ФАУЛЗА «ВОЛХВ»

Работы Джона Фаулза стоят особняком среди писателей-постмодернистов. Его эксперименты в области метанарратива снискали ему заслуженную славу литературного новатора. В исследовании речь пойдет о мифе как способе для героев романа «Волхв» обрести подлинность в современном мире.

Первая фаза творчества Фаулза характеризуется чередой экспериментов и попыткой через традиционный нарратив передать современную реальность, установить новый эстетический локус. По сути, все эксперименты сосредоточены вокруг метатекста. При этом не прослеживается радикальная позиция, предписывающая отменить традиционные формы нарратива, скорее необходимость переосмыслить его структуру. Это не эксперимент ради эксперимента, как часто случалось в эпоху постмодерна. Эстетика постмодерна в данном случае очень стала благодатной почвой для экспериментов в области метанарратива.

В попытках постичь реальность в своих романах первого десятилетия, Фаулз рассматривает различные виды искусства, не только роман и даже обращается к нехудожественным формам репрезентации реальности, например, историческим документам. Он стремится выявить не только жанровые различия, но и возможности каждой формы в постижении конкретного и живого опыта, который, разумеется, не может быть воссоздан полностью и достоверно. Эта же цель движет Фаулзом когда он пытается понять сам процесс воображения, то, как идеи складываются в повествование, как именно восприятие предметов мира превращается в художественное произведение, и сам акт письма. Фаулз сравнивает этот процесс с историческими реконструкциями Кончиса, поскольку каждая из них способна передать что-то как из настоящего, так и из прошлого. Писатель размышляет о том, как именно задумывается и пишется роман, и поэтому он часто побуждает читателя столкнуться с традиционными условностями повествования и вместе с ним исследовать их проявления. Его опровержение концепций Кончиса идет параллельно с приглашением к опровержению его собственных литературных ангажированностей., но в каждом случае его цель — нечто большее, чем разоблачение, большее, чем просто отказ от мимесиса.

Исследование Фаулзом творческого процесса проявляется в возрастающем уровне метафикциональности в этом первом периоде, в многочисленных отсылках к средствам, с помощью которых создается роман. Так, «Волхв» — вымышленный автобиографический роман, написанный главным героем, вспоминающим свои впечатления от пребывания на греческом острове, что, конечно же, является зеркальным отражением прошлого самого Фаулза, а «Коллекционер» — дневник заключенной женщины, который предваряется и сопровождается словами ее похитителя.

Важно отметить, что внимание Фаулза к перестройке традиционных способов повествования и попыткам более достоверного отображения реальности сопровождается эволюцией женских персонажей. Роль женщин, встречающихся в путешествии главного героя-мужчины, является центральной и постоянно повторяющейся темой. Условности романной формы ниспровергаются и другими тонкими способами, например, сложная реальность, требующая для своего постижения подхода, отличного от традиционного реалистического повествования. Мифопоэтическое у Фаулза неразрывно связано с повествованием, происхождением языка и творчеством. Женские персонажи в большей степени способны воспринимать реальность, лежащую за пределами поверхностных обыденных норм, поскольку они ближе к мифопоэтическому: отдают предпочтение интуитивному, а не научному, и поэтому более восприимчивы к возможностям, выходящим за рамки статус-кво.

Все женские персонажи Фаулза тесно связаны с мифом: об этом можно судить по их именам, описаниям и «способностям», которые часто описываются в терминах сверхъестественного. Сара Вудрафф, когда она впервые появляется в романе «Женщина французского лейтенанта», описывается как «фигура из мифа «Калипсо» [2;34], как анахронизм, обладающий таинственной способностью анализировать достоинства человека, просто взглянув на него, как будто у нее «компьютер в сердце», [2;35] а также, как «Сфинкс» [2;41]. Аналогичным образом в романе «Волхв» Алисон описывается так, что ее качества становятся мифическими, загадочными, почти неподвластными языку. Она — «человеческий оксюморон» [1;137], «невинная — испорченная, грубая — тонкая, опытный новичок» [1;138], «неоднозначная» и «непредсказуемая» [1;139]. И Сара, и Алисон соучаствуют в вовлечении своих мужчин-протагонистов в игру в бога. Фаулз, признавая силу,

заложенную в женском восприятии реальности, исследует возможности мифопоэтического (женского) ответа на современную реальность.

Мужским персонажам Фаулза удобнее разгадывать тайны, чем вживаться в них. Сила, которой наделены женские персонажи Фаулза, позволяющая им жить и сосуществовать с тайной, проявляется также в способности к трансформации и диалектическому процессу, а кроме того, в перемещении собственного существования из непосредственного и мыслимого в сферу невозможного и неосязаемого. Писатель как будто разграничивает мужские и женские реакции на тайну и двусмысленность.

Роман «Волхв» стал основой для всего последующего творчества Фаулза: именно здесь впервые появляется главная и повторяющаяся тема для всех его романов: поиск одиноким образованным мужчиной из среднего класса аутентичности и смысла жизни после того, как он вел до этого невыразительную, расточительную и нарциссическую жизнь. По сути, жизнь этих мужчин характеризуется неаутентичностью, которая должна быть вытеснена чувством подлинности. Последующее возрождение центрального мужского персонажа может быть прочитано как метафора возрождения формы романа; оба должны развиваться, чтобы выжить, и оба должны изменить восприятие происходящих вокруг них событий, чтобы быть подлинными.

Экзистенциалистская тема в романах Фаулза заключается в том, что огромное значение имеет время; мы — существа, ограниченные во времени, но прожитое время — это не то же самое, что «часовое» время. Герои часто оказываются втянутыми в опыт, который находится вне времени. Так и переживания Николаса Эрфе в Бурани, кажется, не поддаются времени:

«Во-первых, я пропустил день. Суд состоялся не в то утро, а накануне; это был понедельник, а не воскресенье. Я снова пробыл под наркотиками более двадцати четырех часов, и мне стало интересно, что еще. Что заглядывает в самые глубины моего сознания» ... [1;147]

Помимо экзистенциальных тем, романы этого десятилетия посвящены непреодолимому стремлению современного западного человека к расшифровке бытия — контролю и познанию путем анализа и рациональной вивисекции. В таком мировоззрении нет места тайне и двусмысленности, они просто выхолащиваются.

Фаулз реагирует на такое редуктивное мировоззрение, отвергая художественную литературу, предлагающую связный рассказ о событиях,

где документальный и реалистический импульс структурирует жанр, как у многих его современников. Тем не менее, собственная беллетристика Фаулза вбирает в себя как традиционные, так и современные повествовательные коды, чтобы высветить их недостатки. Поэтому, по крайней мере, в начале роман «Волхв» написан в, казалось бы, обычном, псевдоавтобиографическом, почти документальном стиле. Действительно, можно заметить поразительное сходство между началом «Волхва» и «Робинзоном Крузо»:

Я родился в 1632 году в городе Йорке, в хорошей семье, хотя и не из этой страны; мой отец был иностранцем, выходцем из Бремена, поселившимся сначала в Халле; он приобрел хорошее состояние торговлей и, оставив свое ремесло, жил впоследствии в Йорке; отсюда он женился на моей матери, чьи родственники носили фамилию Робинсон. [3;1]

Пародийный замысел автора можно распознать по включению в родословную Эрфе подлинных исторических литературных фигур (например, Оноре Д'Эрфе). Включение исторических лиц в художественное произведение, казалось бы, служит особой, значимой цели, придавая рассказу видимую достоверность и правдоподобие. Однако при возникновении событий, не поддающихся логическому объяснению и носящих откровенно образный и фантастический характер, возникает сомнение в этих координатах, что в результате сверхъестественного удвоения подрывает «историческое» содержание и контекст, на которых, казалось бы, строилось повествование.

Но, стратегия Фаулза в том, чтобы создать головокружительное переворачивание, нарушение читательских норм, рациональных ожиданий.

Склонность Эрфе принимать поверхностный или буквальный смысл, вместо того чтобы искать более трансцендентный или, по крайней мере, более полный, будет поставлена под сомнение, как только он попадет в Бурани.

Вера Эрфе в то, что его аналитический ум способен расшифровать загадочные события, сразу же подвергается сомнению событиями на Фракосе. Во время раннего похода на пляж он обнаруживает антологию поэзии Т. С. Элиота, оставленную специально в том месте, где он обязательно ее обнаружит, и с пометкой конкретного отрывка:

Потрясение. Я снова огляделся. [1;78] Была оставлена книга [1;79] Я сразу узнал ее по оформлению обложки: одна из самых распростра-

ненных антологий современного английского стиха в мягкой обложке, [1;80]. Это было так неожиданно, что я тупо уставился вниз с мыслью, что на самом деле это мой собственный экземпляр, украденный. Я поднял его, чтобы посмотреть. Он был не мой. Владелец не написал внутри своего имени, но там было несколько маленьких листочков белой бумаги, аккуратно обрезанных. Первый, к которому я обратился, обозначал страницу, на которой красными чернилами были подчеркнуты четыре строки из «Литтл Гиддинга» [1;81]

Этот эпизод не только подчеркивает таинственный характер событий, которые вскоре должны охватить Эрфе, но и напоминает читателю о неявной необходимости для него переосмыслить свое прошлое, чтобы продвинуться к более подлинному будущему.

Поэтому герой сталкивается с серией инсценировок и маскарадов, которые Кончис использует для того, чтобы заставить Эрфе изменить свою зависимость от логики и анализа и вновь приобщить его к чувственному опыту, который лежит за пределами текстового представления реальности.

Главный герой знакомится с событиями, связанными с явным дезертирством Кончиса во время Первой мировой войны. Кончис рассказывает о своей жизни и переживаниях в окопах Нейв-Шапель во время Первой мировой войны. В этот период Кончис становится свидетелем кровавой бойни, и он дезертирует из своей части. Впоследствии Кончис предлагает Эрфе игру, которая олицетворяет абсурдность войны. Он предлагает герою кубик и капсулу с ядом. Предложив Эрфе бросить кубик, он объясняет, что если выпадет шесть, то он должен проглотить яд.

Подчеркивая давление, оказываемое на человека общественными нормами и ожиданиями, Кончис апеллирует к чувству чести Эрфе и боится, что предыдущие посетители острова покажутся более храбрыми, чем он, если он откажется участвовать в игре, и под этим давлением (общественно-цивилизационным) Эрфе соглашается. Азартная игра, как объясняет Кончис, иллюстрирует платоновскую идеальную республику: потенциальная гибель каждого шестого удовлетворяет человеческую жажду риска, но делает процесс войны чище и эффективнее.

Мифические эпизоды, используемые в романе, можно противопоставить модернистскому использованию мифа как убежища от хаотического настоящего. Фаулз использует миф и мифопоэтику в ка-

честве противоположности эмпирическому и историческому способам мышления, чтобы высветить недостатки этих способов. Учитывая это, представляется неуместным рассматривать Фаулза как просто постмодернистского писателя о современном бытии, лишь деконструирующего рациональное ядро романа как формы. Наконец, миф предполагает уникальное антиисторическое понимание; он ближе всего подошел к выражению универсального опыта человечества; это метанарратив в постпросветительском мире. «Волхв» подводит итог траектории видения Фаулзом британского романа: возрождение важности воображения и мифопоэзии как творческой силы, способствующей переменам, образованию и эволюции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дж. Фаулз «Волхв» // Издательство: Эксмо. Москва 2017 г. 816 с.
2. Дж. Фаулз «Женщина французского лейтенанта» // Издательство: Эксмо. Москва 2014 г. 490 с.
3. Д. Дефо «Робинзон Крузо» // Издательство: Альфа-книга. Москва 2019 г. 423 с.

М. А. Петров, Е. А. Моргун
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого

ТАЙНЫЕ ПОСЛАНИЯ В ПРОЗЕ: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНАГРАММ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В. А. Жуковскому принадлежит известный афоризм: «Переводчик в прозе есть раб; переводчик в стихах — соперник». Если сформулировать задачу переводчика в терминах теории информации, то переводчик должен донести до читателя код автора с минимальным количеством искажений и потерь. Любое художественное произведение само по себе представляет канал, в котором помехи неизбежны и у которого не может быть однозначного декодирования [1, с. 20]. Перевод произведения на другой язык предполагает, как минимум, двойное кодирование. Степень искажения сигнала, уровень шумов и информационных потерь будет уже зависеть не только от автора, но и от переводчика. Таким образом, работу переводчика можно уподобить

работе дешифровщика по раскодированию самого запутанного секретного шифра.

В данной работе рассмотрены особенности перевода такого лингвистического феномена, как лексическая анаграмма: насколько перевод анаграмм в языке-реципиенте (т. е. русском) важен для снижения искаженности текста или информационных потерь, а также способен ли читатель воспринимать успех/неуспех перевода таких зашифрованных сообщений-вкраплений в художественном тексте. Если сам по себе художественный текст, в том числе и переведенный, представляет собой первичный код, то анаграмму можно отнести к разряду вторичных кодов, так как ее дешифровка требует от переводчика и читателя определенных усилий.

Анаграммы делятся на два типа — собственно анаграммы (условно их можно назвать литературными или поэтическими анаграммами) и лексические анаграммы. Литературная или поэтическая анаграмма передает основную идею произведения и несет значительную семантическую нагрузку. Обычно она встречается в поэтическом жанре и основана на таких приемах, как аллитерация и ассонанс. Анализ анаграмм в стихотворении или поэме позволяет выявить ключевые слова для понимания идеи произведения [2, с. 193]. Еще Ф. де Соссюр, изучая тексты древних поэтов, заметил, что звуковые повторы в них составляют имя божества или героя, которому посвящено произведение [3, с. 637]. Однако де Соссюр не отвечает на вопрос, насколько осознанно древние поэты использовали анаграмму. На этот вопрос был дан ответ более поздним исследователем Леви-Строссом, который указал, что в значительной степени древние поэты бессознательно следовали предшествующим поэтическим моделям. Современные авторы же используют анаграммы более осознанно, поэтому и обнаружить их становится сложнее.

Исходя из описанных выше семантических особенностей анаграммы, В. А. Лукин называет поэтической анаграммой «такой способ формально-семантической организации текста, при котором повторы звуков воспроизводят центральное в смысловом отношении слово данного текста» [цит. по 2, с. 56].

Разновидность анаграммы, отличная от поэтической, — лексическая анаграмма — строится на изменении последовательности букв в слове таким образом, что получается совершенно другое слово или словосочетание. В отличие от поэтических, лексические анаграммы

не выражают основных тем или идей текста и носят локальный характер. Главное отличие между ними заключается в том, что в основе их создания всегда лежит искусственная поэтическая техника. Однако это отнюдь не означает, что они совсем неинтересны с лингвистической точки зрения или что они не могут представлять сложностей при переводе. Также лексические анаграммы как единицы вторичного кода ставят вопрос: насколько важно сохранить их при переводе или ими можно пожертвовать без существенных информационных потерь? Этот вопрос тем более актуален, что анаграммы достаточно часто используются различными авторами, поэтому переводчики неизбежно сталкиваются с трудностями их перевода и толкования.

Проблема усугубляется еще и тем, что одни анаграммы легко распознаются в тексте (явные), а другие — хорошо завуалированы автором под имена собственные. Последнее делается в надежде на то, что читатель сам догадается и дешифрует скрытую анаграмму.

В последней части саги Стивена Кинга «Темная Башня» мы находим интересный пример анаграммы-загадки. Один из отрицательных персонажей по имени *Дандело* намеренно зашифровал свое имя в виде названия улицы, на которой он жил. Чтобы отгадать анаграмму было сложнее, он добавил в название апостроф (в оригинале *odd's lane*). Интрига состоит в том, что герои могут выжить только в том случае, если разгадают эту анаграмму, так как она является ключом к пониманию намерений Дандело. Переводчик отказался от поиска русских эквивалентов, составляющих имя собственное *Дандело*, применив транслитерацию по принципу буквенного соответствия. В оригинале лексическая единица *odd's lane* не несет семантической нагрузки, поэтому способ перевода с помощью транслитерации, кажется, оправданным и не приводящим к информационным потерям. Однако у Стивена Кинга эта анаграмма используется как загадка не только для главных персонажей, но и для читателя. На протяжении последней книги главного героя [Роланда] часто предупреждают об угрозе, исходящей от Дандело, поэтому внимательный читатель мог дешифровать данную анаграмму даже раньше Сюзанны, которая, в итоге, и справляется с поставленной задачей. Так, использование транслитерации при переводе и отказ от поиска русского аналога анаграммы *odd's lane* лишили русскоязычного читателя возможности попробовать свои силы в разгадке тайны имени Дандело.

Также на всем протяжении цикла романов «Темная Башня» есть много отсылок к произведению Роберта Браунинга “Childe Roland to the Dark Tower Came”. Само появление идеи написать сагу о Роланде Стивен Кинг объяснял сюжетом этого стихотворения, которое рассказывает о походе главного героя к Темной Башне. Кроме того, герои романа Кинга находят отрывки из стихотворения Браунинга, в которых содержатся важные подсказки. Так, описание уже упоминавшегося отрицательного персонажа Дандело зашифровано в следующих строках стихотворения Браунинга:

*My first thought was, he lied in every word,
That hoary cripple, with malicious eye
Askance to watch the working of his lie
On mine, and mouth scarce able to afford
Suppression of the glee, that pursed and scored
Its edge, at one more victim gained thereby* [4, с. 287].

Ф. де Соссюр утверждал, что можно наугад взять три любые строки поэмы и в каждой строке обнаружить анаграмму. Исходя из наблюдений де Соссюра об использовании аллитерации в поэтических произведениях для образования анаграмм, мы решили проанализировать приведенный отрывок на наличие в нем скрытой анаграммы. Мы вычленили следующие буквосочетания и буквы, составляющие повторяющиеся звуки: **or, ho, cr, o**. В итоге получается слово *horror*, которое вполне соответствует описываемому персонажу, так как и у Браунинга, и у Стивена Кинга речь идет об отвратительном и страшном старике.

Интересно отметить, что если мы проанализируем на наличие аллитерации русский перевод этой строфы, то получим анаграмму слова «ужас». Приводим ниже перевод отрывка на русский язык (повторяющиеся буквы выделены жирным шрифтом):

*И мнилось мне — он в каждом слове лгал.
Уродец престарелый с хитрым взором,
Желавший, чтобы путь сей лжи избрал
Покорно я... яд желчи изливал,
Указывал — и видел: я внимал,
И видел, как меня схоронит вскоре* [5, с. 755–756].

Возможно, что переводчик ненамеренно воссоздал в своем переводе анаграмму оригинала, однако, ему удалось сохранить ритмический паттерн произведения, что говорит о высоком качестве перевода. Так, даже если анаграмма и присутствует в поэтическом тексте, большинство

читателей ее не замечают именно потому, что она скрыта за аллитерацией. Тем не менее, есть случаи, когда анаграмма очевидна даже без проведения предварительного анализа, как в приведенном выше переводе, где начальные буквы строк «у» и «ж» помогают читателю безошибочно составить слово «ужас».

Немало примеров лексических анаграмм можно найти в серии книг о Гарри Поттере. Вот пример анаграммы, основанной на перестановках первых букв в парных словах: *'Lairy fights, that's the one!' she giggled when they gave the password, and she swung forward to let them inside.* В этой искусственно созданной анаграмме словосочетание *lairy fights* легко восстанавливается в *fairly lights* (китайские фонарики). Обычно такая перестановка букв характерна для детской речи или ее стилизации, что важно учитывать при переводе. В имеющихся двух вариантах перевода один из переводчиков отказался от попытки передать анаграмму, переведя словосочетание буквально — *китайские фонарики*. Другой переводчик предложил свой вариант: *Верно, са-сапляки, — хихикнула Полная Дама и пустила их внутрь* [6, с. 192]. Такая компенсация при переводе, конечно, обогащает текст, но, опять же, не передает саму анаграмму, а значит и стилизацию детской речи.

Теперь приведем пример неявной анаграммы, цель которой дать читателю подсказку в отношении поведения персонажа. Фамилия одного из героев книги «33 несчастья» *Flacutono* представляет собой анаграмму *count Olaf* (*граф Олаф*), подсказывая читателю, что данный персонаж сообщник графа Олафа. Переводчик передал имя *Flacutono* с помощью транслитерации, опустив анаграмму, присутствующую в оригинальном тексте [7, с. 56]. В данном случае читатель лишился возможности принять участие в языковой игре, придуманной писателем.

Также в последнее время (с появлением многочисленных фанклубов и онлайн-сообществ поклонников той или иной книги; широкой доступности электронных версий произведений) все более популярной среди читателей становится тенденция самостоятельного поиска и интерпретации анаграмм. Так, читатели тщательно анализируют не только оригиналы текста, но и переводы. Это означает, что ошибки и промахи переводчика, а также опущения при переводе некоторых лингвистических явлений, включая анаграммы, становятся очевидными для многочисленной аудитории читателей. Приведем некоторые примеры таких «читательских находок» из уже упоминав-

шейся саги Стивена Кинга «Темная Башня». Так, в имени персонажа *Finli o'Tego* читатели нашли анаграмму *Legion of it* [8], а в названии поезда *Blaine the Mono* — увидели анаграмму *Hot on Beam Line* [9]. Поскольку подобные анаграммы не были созданы писателем, а были «декодированы» искусственно, они в большинстве случаев не способны интерпретации текста.

Примеры перевода анаграмм показывают, что переводчики часто опускают их при переводе или прибегают к приему переводческой компенсации (замена одного приема другим). Между тем, хотя лексическая анаграмма не передает идеи всего произведения, она может быть важна для понимания замысла автора, отдельного фрагмента текста, передачи языковой игры оригинального текста или для передачи языковой загадки. В тех случаях, когда анаграммы выполняют функцию загадок, чтобы в большей степени вовлечь читателя в описываемые события или усилить атмосферу тревожности, переводчику необходимо подобрать эквивалентный перевод к анаграмме оригинала.

Таким образом, анализ поэтических анаграмм показывает, что переводчик обязан следовать паттерну стихотворения, тем самым, сохраняя во многих случаях заложенную в тексте авторскую анаграмму. В прозаическом произведении, наоборот, он чувствует себя более свободно и поэтому может опускать при переводе некоторые случаи проявления творческой природы автора, включая анаграммы. Иногда это может быть оправданно, но иногда может привести к информационным потерям и лишить читателя возможности оценить все богатство текста или стать участником языковой игры, в которой проявляется филигранная работа ума и безбрежная творческая фантазия писателя. Возвращаясь к известному афоризму В. А. Жуковского (метафорической характеристике переводчика), добавим, что переводчик анаграмм — и раб, и соперник, и единомышленник автора, его «первый читатель», вынужденный вжиться (вникнуть) в дух чужого произведения, и способный прочувствовать и отразить всю его красоту, загадочность и таинственность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
2. Асратян З. Д. Смыслообразующая роль диктемы в художественном тексте: монография. — М.: МПГУ, 2020. — 274 с.

3. Соссюр, Фердинанд де Труды по языкознанию: сборник работ; ред. А. А. Холодович. — М.: Прогресс, 1977. — 696 с.
4. Browning R. The complete poetical works of Browning. — Ed. Horace E. Scudder. — Boston: Houghton Mifflin, 1895. — 1033 p.
5. Кинг С. Темная Башня. — М.: АСТ, 2022. — 816 p. [Эл. книга].
6. Смирнова Е. А., Щелконогова Е. А. Игра слов в оригинале и переводе Книги Джоан Роулинг «Гарри Поттер и кубок огня» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2009. — № 1 (3). — С. 190–193.
7. Хорохорина С. Е., Фурменкова Т. В. Перевод игры слов в детской литературе постмодернизма (на материале серии книг «Лемони Сникет: 33 несчастья») // Тенденции развития науки и образования. — Самара: Научный центр «LJournal», 2019. — № 50–10. — С. 54–59.
8. Significant Anagram / Literature [Электронный ресурс]. — URL: <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/SignificantAnagram/Literature> (дата обращения: 27.10.2023)
9. The Dark Tower [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.thedarktower.org/palaver/showthread.php?17818-Anagrams> (дата обращения: 27.10.2023)

М. П. Петрова

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ МОНГОЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ВОСТОЧНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Изучением монгольской литературы в Санкт-Петербургском университете начали заниматься ещё в XIX веке. В 1855 году в рамках реорганизации востоковедной науки в России факультет восточных языков был переведён из Казани в Санкт-Петербург. Кафедра монгольского и калмыцкого языков, которую возглавил ординарный профессор А. В. Попов (1808–1865), входила в состав монголо-калмыцко-маньчжурского разряда. На протяжении почти 40 лет кафедру возглавлял выдающийся монголовед и калмыковед К. Ф. Голстунский (1831–1899). В эти годы «кафедра имела хотя и незначительно выраженную, но тем не менее заметную калмыцкую ориентацию, о чём говорят учебные планы, читавшиеся курсы, ежегодные экспедиции студентов в калмыцкие степи» [2, с. 14].

Изучением монгольской литературы на кафедре впервые систематически начал заниматься А. М. Позднеев (1851–1920). Он поступил в Санкт-Петербургский Императорский университет в 1872 году. После окончания учёбы в 1876 году А. М. Позднеев был командирован

Министерством народного просвещения в составе экспедиции Русского географического общества во главе с Г. Н. Потаниным в Монголию. Из этой экспедиции исследователь привёз богатые рукописные материалы, которые легли в основу его магистерской диссертации «Образцы народной литературы монгольских племён». Она была издана отдельной монографией в 1880 году [3]. «А. М. Позднеев хорошо знал кочевой быт монголов, с присущими ему разобщённостью и отсутствием общественных институтов. Особенности образа жизни объяснял он многие характерные черты художественного творчества монголов: их безграничную преданность домашнему очагу, друзьям и соседям, созерцательность, присущую людям, живущим в тесной и постоянной связи с природой, стремление именно у неё найти ответ на многие жизненные вопросы,» — пишет профессор Л. К. Герасимович [4, с. 10–11].

А. М. Позднеев стал первым профессором, начавшим читать курс лекций по истории монгольской литературы. Это был, по сути, обзор памятников монгольской письменности, записанный и изданный позже его учениками [5]. В 1892 году А. М. Позднеев был вновь командирован в Монголию Министерством иностранных дел. Из этой своей поездки он привёз коллекцию книг, насчитывавшую более двухсот экземпляров, среди которых 108-томный «Ганчжур», составленный при Лигдан-хане в XVII веке. Ныне это основа «Позднеевского фонда» Рукописного отдела библиотеки Восточного факультета. Профессор Позднеев проработал на кафедре до 1899 года, когда был командирован во Владивосток, где возглавил вновь открытый Восточный институт.

Исследования в области монгольской литературы значительно развили и углубил академик Б. Я. Владимирцов (1884–1931). Впервые в истории мирового монголоведения он написал обзорную статью [6], проанализировав выдающиеся памятники средневековой монгольской литературы, а не просто памятники письменности, как это сделал в своих лекциях А. М. Позднеев. Издав ряд монгольских литературных памятников, таких как «Надписи на скалах халхаского Цогту-таджи», «Волшебный мертвец», «Монголо-ойратский героический эпос», «Панчатантра», Б. Я. Владимирцов доказал существование монгольской национальной средневековой литературы. В своей «Сравнительной грамматике монгольского письменного языка и халхаского наречия» академик касается проблем монгольского стихосложения и доказывает существование динамического ударения, падающего на первый слог [7].

Огромный вклад в изучение монгольской литературы внёс выдающийся академик С. А. Козин (1879–1956). После себя он оставил фундаментальные труды по основным историко-эпическим письменным памятникам монголоязычных народов. Его перу принадлежат несколько десятков научных статей по различным вопросам монгольского литературоведения и текстологии. С. А. Козин окончил Восточный факультет Императорского Санкт-Петербургского университета в 1903 году по китайско-маньчжурско-монгольскому разряду. Однако в течении ряда лет его деятельность не была связана с наукой. В 1906–1914 гг. С. А. Козин работал в составе экспедиций по статистико-экономическому и этнографическому обследованию монгольских племён — сначала в Калмыкии, а затем в Монголии. В 1914–1917 гг. был финансовым советником правительства Монголии [8].

В 1920-е годы активно занимался организацией и преподаванием в Ленинградском институте живых восточных языков (ЛИЖВЯ). В 1944 году после второго открытия Восточного факультета С. А. Козин принял на себя заведование кафедрой монгольской филологии и обязанности декана.

Ещё в 1935 году Козин опубликовал перевод монгольской версии «Гесериады» [9].

В 1940 году в его переводе выходит знаменитый эпос калмыцкого народа «Джангариада» [10].

В 1941 году С. А. Козин издал монументальный труд «Сокровенное сказание» [11], который содержит идейно-художественный анализ произведения, перевод текста, транскрипцию и словарь памятника. «Это исследование С. А. Козина вызвало неоднозначные оценки. Критиковался перевод за неточности и русификацию стиля (Б. И. Панкратов). Можно соглашаться с этой критикой или оспаривать её, но безотносительно ко всему перевод С. А. Козина до сих пор остаётся единственным переводом самого значительного памятника монгольской литературы на русский язык. Возможные и даже неизбежные при таком масштабе работы неточности перевода не могут быть противопоставлены его блестящей стилистике, сохранившей «аромат» подлинника и одновременно близкой к художественному стилю русского фольклора,» — пишет профессор Л. К. Герасимович [12, с.15].

В 2002 году Товарищество научных изданий КМК предприняло переиздание этого фундаментального труда академика С. А. Козина [13].

В 1948 году С. А. Козин издаёт ещё один свой труд «Эпос монгольских народов» [14]. Автор также подвергся критике за идеализацию личности Чингис-хана и неоднозначную оценку образа Гесера. Однако большое значение до сих пор имеет очерк развития письменностей и литератур монголоязычных народов XIII — XVIII вв., представленный автором во введении. Из многочисленных научных статей С. А. Козина несомненный интерес представляет перевод памятника монгольской литературы XVII — XVIII вв. «Шастры о беседе мальчика-сироты с девятью витязями Чингис-хана» [15]. Во введении к статье академик Козин даёт подробный историко-лингвистический анализ имён девяти сподвижников Чингис-хана.

С 1937 по 1976 гг. на кафедре монгольской филологии преподавала Т. А. Бурдукова (1912–1987). Дочь выдающегося монголоведа А. В. Бурдукова (1883–1943) она стала достойной продолжательницей дела своего отца. Сразу после войны она защитила кандидатскую диссертацию по теме «бурятская историческая хроника Шираб Нимбои Хобитуева», в 1947 г. получила звание доцента. «За годы своей работы в университете Т. А. Бурдуковой были разработаны курсы разговорного монгольского и калмыцкого языков, истории старой и современной калмыцкой и монгольской литературы, спецкурс по монгольскому фольклору. Ею были подготовлены к печати, но так и не увидели свет «Хрестоматия по современному монгольскому языку», «Хрестоматия по современной монгольской литературе» и «Хрестоматия по синьцзян-ойратскому языку». [16, с.11–13]. Все эти и многие другие материалы находятся в настоящее время в Архиве востоковедов ИВР РАН в Санкт-Петербурге. Т. А. Бурдукова перевела на русский язык и опубликовала избранные произведения классиков монгольской литературы XX в. Д. Нацагдоржа [17], и Ц. Дамдинсурэна [18], а также многих других авторов.

В 1953 году после окончания аспирантуры на кафедре монгольской филологии начала свою педагогическую деятельность Л. К. Герасимович (1923–2015). Она проработала на Восточном факультете 46 лет вплоть до 1999 года. С 1973 по 1987 годы Людмила Константиновна возглавляла кафедру монгольской филологии, будучи её заведующей.

В 1950 году Л. К. Герасимович с успехом заканчивает университет и поступает в аспирантуру. В 1953 году она защищает диссертацию на соискание учёной степени кандидата филологических наук по теме: «Творчество современного монгольского писателя Ц. Дамдинсурэна».

В 1976 году Л. К. Герасимович защищает докторскую диссертацию на тему: «Монгольское стихосложение. (Опыт экспериментально-фонетического исследования)». Результаты этой научной работы нашли отражение в её монографии «Монгольское стихосложение» [19]. Здесь исследователь впервые в монголоведной науке комплексно осветила вопрос о ритмической природе монгольского стихосложения, обратившись к проблеме соотношения законов языка и просодии. В 1965 году выходит новая монография учёного «Литература Монгольской Народной Республики 1921—1964 годов» [20]. Сегодня мы можем сказать, что это полномасштабное исследование очень важного для развития литературы в Монголии периода — времени не только господства метода социалистического реализма, но и становления новой жанровой системы, появления нового типа писателя-творца, обогащения образной системы поэзии, прозы и драматургии. Эта монография была издана в США на английском языке [21]. В 1991 году выходит в свет ещё одно монографическое исследование Л. К. Герасимович «Литература Монгольской Народной Республики 1965—1985. Очерки прозы» [22]. В ней автор не только даёт исчерпывающую характеристику развития жанров в монгольской прозе, но и рассматривает роль художественной литературы в духовной жизни народа в указанный период. Профессор Герасимович подготовила и много лет читала на кафедре курсы по истории средневековой, новой и новейшей монгольской литературы, такие как «История монгольской литературы начала XIII — XX вв.» и «Монгольская литература 1921—1990 гг.», а также спецкурсы «Творчество современного монгольского писателя Ц. Дамдинсурэна» и «Монгольская поэтика». Результатом лекционной работы в ЛГУ/СПбГУ на протяжении нескольких десятилетий стала книга «Монгольская литература XIII — начала XX вв. Материалы к лекциям», изданная в 2006 году [23].

Нельзя не отметить, что помимо научной деятельности Л. К. Герасимович занималась и переводом произведений монгольских авторов на русский язык. Хорошо известны переводы психологических новелл С. Эрдэнэ, рассказов С. Дашдоорова, С. Удвал и М. Цэдэндоржа [24]. Под руководством Л. К. Герасимович было написано множество курсовых и дипломных работ, защищены кандидатские и докторские диссертации, в основном, по истории развития монгольской литературы в XX веке. Среди её воспитанников шесть кандидатов наук (А. Пахутова, С. Н. Цеденова, С. Байгалсайхан, М. П. Петрова, Р. В. Ивлева,

Н. П. Бьерке (Биткеева), несколько докторов наук (Л. Г. Скородумова, И. В. Кульганек и другие).

В Монголии высоко оценили вклад Л. К. Герасимович в развитие монголоведения и подготовку высококвалифицированных научных кадров. Дважды в 1982 и 2003 гг. она была награждена медалью «Нарамдал» («Дружба»), а в 2011 г. получила высшую государственную награду Монголии — Орден «Алтан Гадас» («Полярная Звезда») [25].

В 1987 году на работу в качестве ассистента кафедры монгольской филологии была принята М. П. Петрова (род. 1964). В 1997 году она под руководством профессора Л. К. Герасимович защитила кандидатскую диссертацию «Монгольская поэзия 80–90-х годов XX века». Помимо курсов по истории монгольской литературы XX — XXI вв. М. П. Петровой подготовлены спецкурсы «Современная монгольская поэзия» и «Постмодернизм в современной монгольской литературе». Доцент М. П. Петрова является автором более семидесяти научных работ по различным аспектам и проблемам монгольской литературы нового и новейшего времени, а также автором двух монографических исследований «Нүүдэлчний уран зохиолыг шинжлэхүй» [26] («Исследование по литературе кочевников») и «XX зууны эцэс XXI зууны эхэн уеийн монголын утга зохиол дахь модернизм болон постмодернизм» [27]. («Модернизм и постмодернизм в монгольской литературе конца XX — начала XXI веков»), вышедших в Улан-Баторе. М. П. Петрова ведёт активную работу по переводу современной монгольской поэзии и прозы таких авторов, как Л. Дашням, Д. Батбаяр, Б. Лхагвасурэн, Г. Мэнд-Ооёо, Б. Галсансук, Г. Аюурзана, Ц. Тумэнбаяр. Под научным руководством М. П. Петровой пишутся и защищаются курсовые и дипломные работы, а также магистерские диссертации по актуальным проблемам современной монгольской литературы. Среди них: выпускная квалификационная работа Д. Е. Куленкова «Монгольские поэты серебряного века (конец XX в.)», ВКР А. Ю. Ливошиной «Монгольская женская поэзия на рубеже XX–XXI вв.», ВКР Е. А. Ермоленок «Творчество Л. Ульдзийтугс», магистерская диссертация Е. А. Мальцевой «Монгольский исторический роман на рубеже XX–XXI веков», З. А. Дебеновой «Проза Внутренней Монголии в XX в.» За вклад в развитие монголоведения и подготовку высококвалифицированных научных кадров М. П. Петрова в 2021 году была награждена высокой правительственной наградой Монголии — медалью «Нарамдал» («Дружба»).

За более чем полувековой период существования Восточного факультета в стенах Санкт-Петербургского университета на кафедре монгольской филологии / монголоведения и тибетологии сложилась прочная традиция изучения и преподавания новой и новейшей монгольской литературы. И сегодня мы можем говорить о наличии в СПбГУ собственной научной школы исследования истории развития литературы монгоязычных народов мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владимирцов Б. Я., Монгольская литература. Литература Востока. Сб. статей. Вып. 2. Пг., 1920.
2. Евдокимова Т. Ю., Кульганек И. В. Страницы из истории монголоведения в СПбГУ. *Mongolica*-VIII, СПб., 2008.
3. Позднеев А. М. Образцы народной литературы монгольских племён. Вып. 1. Народные песни монголов. СПб., 1880.
4. Герасимович Л. К. Монгольская литература XIII — начала XX века (материалы к лекциям). Элиста, 2006.
5. Позднеев А. М. Лекции по истории монгольской литературы, читанные в 1895/1896 гг. СПб., 1896—1908.
6. Владимирцов Б. Я. Монгольская литература. Литература Востока. Сб. статей. Вып. 2. Пг., 1920.
7. Владимирцов Б. Я. Сравнительная грамматика монгольского письменного языка и халхаского наречия. Л., 1927.
8. Даревская Е. М. Русский советник правительства Монголии в 1914—1916 гг. С. А. Козин. Три портрета — три судьбы. Исторические очерки. УБ., 1997.
9. Козин С. А. Гесериада. Сказание о милостивом Гесер Мерген-хане, искоренителе десяти зол в десяти странах света. М.-Л., 1935.
10. Козин С. А. Джангариада. Героическая поэма калмыков. Введение в изучение памятника и перевод торгутской его версии. М.-Л., 1940.
11. Козин С. А. Сокровенное сказание. Монгольская хроника 1240 г. под названием *Монуол-ун нууса товсиан*. Юань чао би ши. М.-Л., 1941.
12. Герасимович Л. К. Монгольская литература XIII — начала XX века (материалы к лекциям). Элиста, 2006.
13. Козин С. А. Сокровенное сказание монголов. Перевод С. А. Козина. М., 2002.
14. Козин С. А. Эпос монгольских народов. М.-Л., 1948.
15. Козин С. А. Фрагмент из цикла эпических сказаний о Чингисе. УЗ ЛГУ. 1938. № 20.
16. Нармаев Б. М. Т. А. Бурдукова: Библиографические материалы. *Mongolica*-XI. СПб., 2013, стр. 11—13.
17. Нацагдорж Д. Избранное. Пер. с монг. Т. А. Бурдуковой. М., 1956.
18. Дамдинсурэн Ц. Избранное. Пер. с монг. Т. А. Бурдуковой. М., 1958.
19. Герасимович Л. К. Монгольское стихосложение. Опыт экспериментально-фонетического исследования. Л., 1975.
20. Герасимович Л. К. Литература Монгольской Народной Республики 1921—1964 годов. Л., 1965.

21. Gerasimovich L. K. History of Modern Mongolian Literature. Bloomington, 1970.
22. Герасимович Л. К. Литература Монгольской Народной Республики 1965—1985. Очерки прозы. Л., 1991.
23. Герасимович Л. К. Монгольская литература XIII — начала XX вв. Материалы к лекциям. Элиста, 2006.
24. Багряный горизонт. Новеллы современных монгольских писателей. М., 1964.
25. Монголия в жизни Л. К. Герасимович. Воспоминания, письма, фотографии. СПб., 2019.
26. Петрова М. П. Нүүдэлчний уран зохиолыг шинжлэхүй. УБ., 2011.
27. Петрова М. П. XX зууны эцэс XXI зууны эхэн үеийн монголын утга зохиол дахь модернизм болон постмодернизм. УБ., 2016.

М. В. Ходинская

Белорусский государственный университет

ЛОНДОН И ВЕНЕЦИЯ В ГЕОБИОГРАФИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА

Почему в эпоху, перенасыщенную информацией, геобиографии пользуются популярностью? Произведения объемом до тысячи страниц издаются значительными тиражами и переводятся на десятки языков всего мира. Если бы читателей интересовали исключительно факты и цифры, то их, вероятно, можно было бы получить более легким путем — самые разные сведения доступны в интернете буквально по одному клику мышки. Но в геобиографии читатель ищет чего-то большего: не только широты охвата информации, но живой эмоции, авторского видения, особой подачи материала.

В свою очередь, автор пишет о том, что кажется значимым ему самому — о том, что его интересует, волнует, завораживает. Каким бы чувством ни было окрашено повествование (даже если оно стремится к максимальной объективности), в основе — неравнодушие автора к описываемому пространству. Геобиография Вены Жана де Кара так и называется — «Роман с городом». В предисловии к биографии Каира Дж. Олдридж пишет: «Подлинным источником вдохновения для биографии Каира была моя горячая любовь к этому городу — не только к живому, современному, но ко всему сложному историческому процессу, в ходе которого он родился и созрел, став в конце концов настоящей столицей независимого государства» [1, с. 5].

В городе непременно есть что-то, «цепляющее» автора, провоцирующее на размышления и воспоминания. Описывая Стамбул своей юности в объемной геобиографии, Орхан Памук отмечает: «Его пейзажи непосредственно связаны с вашими самыми глубокими и подлинными чувствами настолько неразрывно, что каждая улица, каждый переулок напоминает вам о прежних переживаниях и ощущениях, словно мелодия, вызывающая в памяти воспоминания о давно прошедшей любви. <...> Что бы ни сказали мы о городе, о его характере, духе и атмосфере — все это в большей степени будет относиться к нам самим, к нашей жизни и нашему душевному состоянию. У города нет иного центра, кроме нас самих» [2, с. 555].

В геобиографии город в той или иной степени одушевляется: он имеет свой характер, стиль, энергетику. Сам город нередко задает тон повествованию, требует определенного к себе отношения. Авторы геобиографий, как правило, стремятся понять душу города — и в то же время выражают свои личные субъективные чувства по отношению к нему.

Среди знаменитых, овеянных мифами городов, выделим Венецию и Лондон: они не раз становились героями геобиографий, и нам представляется интересным сопоставить восприятие этих городов различными писателями.

Венеция нередко ассоциируется с томной красавицей, таинственной и манящей — этакой Афродитой, восставшей из пены морской. Она может быть лукавой и коварной, задорной и яркой, тихой и печальной, лицемерной и двуличной, но чарующей во всех своих ипостасях: *la Serenissima*, сиятельная. Романтизация Венеции, любование ею — естественны; более того, их сложно избежать, она сама их провоцирует. Даже исторические или журналистские описания биографии Венеции нередко поэтичны.

Прекрасна Венеция, описанная Джен Моррис. В предисловии к третьему изданию «Венеции» автор размышляет о жанровой принадлежности своей книги. Не репортаж, не путеводитель, не история и не травелог, но что тогда? На наш взгляд, это геобиография, в которой гармонично сочетаются исторические факты — и авторское видение города. Как утверждает Дж. Моррис, «это очень субъективная, романтическая, импрессионистская картина, запечатлевшая не столько город, сколько пережитый опыт. Это Венеция, увиденная в определенный момент определенным человеком — молодым к тому же».

[3, с. ix] Тем не менее, повествование основывается на подлинных исторических фактах, которые не подаются в хронологическом порядке, но «вкрапляются в рассказ таким образом, чтобы они сияли наиболее ярко». Получившаяся картина пленяет — и геобиография Венеции позволяет читателю прочувствовать красоту города, взглянуть на него глазами Дж. Моррис, залюбоваться им.

Много романтики и любования в биографии Венеции Питера Акройда. «Город построен на океанских раковинах и океанском грунте, в нем видна вечность. Он — плывущий мир. ... Он такая же часть моря, как приливы или волны. Море между деревянными сваями, на которых он стоит. Море под ним. Венецианской атмосфере изначально присуще что-то тревожное. Соль в воздухе, туманная от испарений атмосфера. Дымка легко превращается в морской туман. Воздух, кажется, плавится над домами. Соль и сырость оставляют серебристые следы на беленых стенах, делая их похожими на перламутровые» [4, с. 37]. Казалось бы, что может быть хуже вечной сырости и плесени на стенах? Но даже венецианская сырость может оказаться по-своему очаровательной, потому что красит город перламутром и дарит ему зыбкость и призрачность. И в то же время Венеция, по мнению П. Акройда, — город-миф, от которого осталась лишь прекрасная декорация.

Совсем иные чувства вызывает у писателей Лондон. В характере Лондона Акройд подчеркивает жадность, агрессию, прагматичность и жизненную цепкость. Салман Рушди и вовсе назвал город демоническим «Вавилондоном». Если Венеция подобна грезе, то Лондон предельно земной, приземленный. В нем много зла, грязи, крови — но в то же время много жизненной силы, помогающей ему вновь и вновь восставать из пепла и разрастаться. Казалось бы, средневековые нравы были жестоки в любом городе, но в биографии Лондона Акройд подчеркивает «повальную» лондонскую кровожадность в любом столетии; во всех слоях общества — неистовые варварские забавы и безоглядная жестокость, которая в трактовке Акройда едва ли не являлась предметом национальной гордости. «В документах разных эпох часто и предсказуемо упоминаются грабежи, нападения и убийства; ссоры мгновенно перерастали в смертельные схватки, уличные потасовки — в массовые волнения. Обычным явлением было импульсивное зверство по случайному поводу, а в дни политических кризисов толпа под знакомый клич «Убей, убей!» с неопишуемой яростью кидалась на тех, кого считала врагами» [5, с. 546].

Отголоски жестокости былых лет Акройд видит и в современном Лондоне, похожем на огромный бурлящий котел, вобравший в себя самые разные культуры и всевозможные архитектурные сочетания. Ненасытный город, который втягивает в себя людей и территории, как гигантская воронка, и при этом, по утверждению Форда Мэдокса Форда, писавшего о душе Лондона, «никогда ни по кому не тоскует — он к этому неспособен. Он никого не любит и ни в ком не нуждается; он одинаково терпит все категории людей» [5, с. 354].

Акройд не единственный, кто акцентирует агрессивную жизненную силу города, завораживающую и отталкивающую одновременно. Но именно в акройдовской биографии города, пожалуй, наиболее полно прослеживается развитие характера Лондона от древности до наших дней. Лондон Акройда поистине монструозен — и в то же время прекрасен в своей бесконечности и неисчерпаемости. Акройд убежден, что Лондон, как и любой человек, содержит в себе все: добро и зло, красоту и уродство, и в этом городе кроется несокрушимая сила для постоянного обновления и возрождения. Писатель приходит к мысли, что, быть может, судьба Лондона — «показывать противоречия человеческого состояния, служа одновременно примером и предостережением» [5. с. 865].

В заключение отметим, что никакой город нельзя однозначно определить и полностью объять, поскольку он существует не только в реальном времени и пространстве, но и в сознании его жителей. Функции геобиографии шире, чем функции исторического исследования или путеводителя, в которых основной упор делается на информативности: автор геобиографии стремится прочувствовать дух города — и поделиться своими мыслями с читателем. Чем «художественнее» геобиография, чем субъективнее и эмоциональнее повествование, тем больше вероятность исторических неточностей, некоторого искажения фактов; историческая правда может уступать художественной, реальность — мифу или легенде, которые передают дух города. Однако порой такая художественная правда оказывается выше и значимей правды исторической: легенды могут дать более глубокое представление о том или ином городе, чем научно подтвержденные беспристрастные факты. На наш взгляд, геобиографии, которые обращаются не только к разуму, но и к чувствам читателей, едва ли утратят популярность в ближайшем будущем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Олдридж Дж. Каир. Биография города. — М.: АСТ, 2010. — 352 с.
2. Памук О. Стамбул. Город воспоминаний. — М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2017. — 632 с.
3. Morris J. Venice. — London, Gardners Books, 3rd Edition, 2004. — 325 p.
4. Акройд П. Венеция. Прекрасный город. — М.: Издательство Ольги Морозовой, 2012. — 496 с.
5. Акройд П. Лондон: Биография. — М.: Альпина Паблишер, 2016. — 894 с.

О. Ю. Эгамкулова

Ростовский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)

ДИСТРУКТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА

До недавнего времени дискурс как научное понятие имел место в рамках лингвофилософских и социокультурных исследований. Однако в последнее время это явление все чаще становится предметом исследования лингвистов, область изучения которых касается вопросов, связанных с процессами взаимодействия языка и общества как внешнего фактора, передающего информацию эксплицитно, осуществляя функционирование в рамках неотъемлемой принадлежности речи к миру человека.

Понятие речевого дискурса до сих пор не получило однозначного определения. Несмотря на громадное количество работ, связанных с дискурсивным анализом, до сих пор не определены четкие границы дискурса, нет понимания его объекта и целей. И. Д. Зайцева объединяет понятие дискурса с процессом речевой деятельности, выделяя виды дискурса (медицинский дискурс, спортивный дискурс, политический дискурс и т. д.) [1] Т. А. ван Дейк высказывает мысль о том, что «понятие дискурса так же расплывчато, как и понятие языка, общества, идеологии [2, с. 117] Исследователь, основоположник теории дискурса, Т. А. ван Дейк иронично замечает, что зачастую наиболее расплывчатые и с трудом поддающиеся определению понятия как раз таки и становятся наиболее популярными. Многочисленные исследования различных аспектов и признаков дискурсивного понятия определяют его важность для различных областей знаний, что говорит о его полифункциональной природе.

Определяя значение термина «дискурс», исследователи выделяют несколько аспектов, которые отождествляют дискурс со связным текстом в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и психологическими факторами. Однако нельзя не отметить, что дискурс напрямую связан со сферой человеческой деятельности. Это событийный текст, выражающий различные формы человеческой жизни. Н. Д. Арутюнова даёт определение дискурса как «компонента, участвующего во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессов)» [3, с. 136–137]. Поэтому целесообразно говорить о дискурсе как проявлении различных форм жизнедеятельности человека.

Дискурс многосторонен, его определение нельзя сводить к одному или нескольким плоскостям. Моделирование дискурсивного образа строится путём анализа многочисленных когнитивных и социолингвистических факторов, участвующих в формировании языковой картины мира. «Одной своей стороной дискурс обращён к прагматической ситуации, которая привлекается для определения пресуппозиций, для его интерпретации», — замечает Н. Д. Арутюнова [3, с. 137].

Конкретные языковые образования являются источником соответствующей коммуникативной ситуации и отражают имплицитное содержание, положенное в основу того, что оформляет дискурс внешне. Внеязыковые факторы реализации дискурса моделируются в виде сценариев, типовых ситуаций, что способствует выявлению коммуникативной связи человека и речи. Так, Т. А. Ван Дейк в своих работах определяет дискурс как коммуникативное событие или коммуникативный акт, что позволяет рассматривать языковое поле дискурса, не ограничиваясь рамками конкретного языкового высказывания, то есть рамками текста или диалога. Это вполне очевидно при анализе таких сложных коммуникативных событий, которые находят место в рамках юридического дискурса: слушание дела в суде, судебные прения, защитительная или обвинительная речь, разнообразные формы допросов и дознаний и т. д.

Отождествляя понятия дискурс и язык, мы рассматриваем речь как заданную речевую коммуникацию. В широком смысле слова это определение, поддерживаемое З. Харрисом, Э. Бюиссансом, определяет речь как взаимодействие субъектов, целью которого является обмен информацией с помощью вербальных и невербальных средств. В этом смысле дискурс становится процессом, происходящим в опре-

делённом социокультурном пространстве при участии как минимум двух личностей — говорящего и слушающего. Их взаимодействие опосредованно целями и условиями общения: один из коммуникантов должен быть заинтересован в речи, для второго же личная инициатива становится целью, заданной речевой интенцией. При отсутствии такового, коммуникант сам решает, вступить ему в процесс речетворчества или отказаться от него, исходя из своих личных потребностей.

Понятие дискурса можно определить как совершенную речь, не имеющую отношение к действительности, материальному миру, для которой большее значение имеет цель, нежели практическое взаимодействие. На первый план дискурс выдвигает критический подход и обсуждение речевой деятельности коммуникантов (А. Кибрик, Е. С. Кубрякова). Очевидным становится факт, что дискурс всегда является носителем определённых профессиональных знаний и осуществляется в целостной коммуникативной сфере посредством вовлечения участников речевого общения в процесс обеспечения неким набором профессиональных знаний.

Исследование дискурса выходит далеко за рамки анализа языковых единиц и связано с выявлением социолингвистического, социокультурного и прагматического замысла участников речевого общения.

Классифицируя виды дискурса и сравнивая самые популярные дискурсы — юридический, политический, медицинский, социокультурный и др., можно отметить общие параметры, по которым заданы специфические черты каждого из представленных типов. Так, для юридического дискурса обнаружены следующие признаки:

1. Область функционирования — правоведение. Вся юридическая деятельность основывается на правовых текстах. Юридический дискурс выявляется везде, где основополагающим фактором речи становится язык права (Конституция РФ, Гражданский кодекс РФ, Конвенция о защите прав ребёнка и др.)

2. В качестве ведущей темы юридический дискурс опирается на содержание закона и соответствие того или иного речевого акта или события закону (Например: В соответствии со Статьей 38 Конституции РФ, «забота о детях, их воспитание — равное право и обязанность родителей. Наделение родителей правами в отношении их несовершеннолетних детей означает, что им предоставляется возможность совершать одобряемые, желательные с точки зрения государства действия и поступки, направленные на благо ребёнка». [5])

3. Своеобразной стилистической особенностью юридического дискурса является заданная коммуникативная направленность речи, выражаемая в регулировании общественных отношений (принцип верховенства закона).

4. Когнитивная специфика определяется превалированием объективных фактов над общественными ценностями, преобладание рационалистического подхода над идеалистическим и эмоциональным. Так, при оглашении приговора в суде важным фактором является соответствие выявленных деяний тому, что прописано в кодексах РФ о правонарушениях. При этом личность подсудимого, его раскаяние и поведение играют косвенную роль.

Мы определяем юридический дискурс как некую модель поведения, ориентированную на правовое регулирование социальных норм в обществе, модель правосознания, сильно отличающаяся от языка иных дискурсов — медицинского, технического, социокультурного и др.

По убеждению В. З. Демьянкова, для выявления специфики юридического дискурса, необходим чёткий лингвистический анализ его структурно-семантических и коммуникативных особенностей. [6] Однако не только лингвистическими категориями «живёт» юридический дискурс. Для данной отрасли важны определяющие его концепты — «закон», «право», «обвинение», «приговор» и т. д. Подводя итог, можно отметить, что если основной целью юридического дискурса является решение неких коммуникативных задач (например, обвинение прокурора или защита адвокатом лица, совершившего преступление), то можно говорить об особой коммуникативной установке, способе реализации заданной речемыслительной деятельности в процессе создания и интерпретации речи.

СПИСОК ИСПОЛЪЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева И. Д. Дискурсивные особенности текстов юридических документов (общая характеристика) // Юрислингвистика, 2010. С. 36–39.
2. Дейк Т. А. ван К определению дискурса. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 05.09.2016).
3. Аутонова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
4. Чернышев А. В. Юридический дискурс и его основные характеристики // Слово ру: Балтийский акцент, 2016. С. 22–27.
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренны-

ми в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Собрание законодательства РФ. 2022. № 31. Ст. 38.

6. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической философии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. № 3. М., 2002. С. 32–43.

7. Вишневецкая К. Е., Эгамкулова О. Ю. Речь юриста как гарант успеха в профессиональной деятельности // Материалы Международной научно-практической конференции «Язык профессиональной коммуникации: функции, среды, технологии». Изд-во Ростовского филиала Российского государственного университета правосудия, 2023.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абрамова О. В.** старший преподаватель кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Абубакарова Б. М.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Агеев С. В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Баранова О. И.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Барноев О. Д.** докторант, преподаватель кафедры русского языка и литературы, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан
- Басенко Г. В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры технического перевода и профессиональных коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Россия
- Белина Н. В.** старший преподаватель кафедры иностранных языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
- Бондарева Н. А.** кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Россия
- Видишева С. К.** старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов ФСК, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь
- Войлокова Е. А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Галковская О. М.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург, Россия

- Гоголинская Н. Н.** старший преподаватель кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Горохова Н. Э.** кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка № 2, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Грачева В. В.** старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарного института, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
- Гулова Е. К.** старший преподаватель кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Гультяева Е. Г.** старший преподаватель кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Долозова О. Н.** доцент кафедры технического перевода и профессиональных коммуникаций, Высшая школа печати и медиатехнологий Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Россия
- Дышекова О. В.** кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Российская таможенная академия, Ростовский филиал, г. Ростов-на-Дону, Россия
- Ефанова О. А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орел, Россия
- Злобина О. В.** старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург, Россия
- Иванова И. А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Иванова П. О.** старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный технологический институт, г. Санкт-Петербург, Россия
- Киселева З. А.** доцент кафедры технического перевода и профессиональных коммуникаций Высшей школы печати и медиатехнологий Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна. г. Санкт-Петербург, Россия

- Клюс М. В.** старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный технологический институт, г. Санкт-Петербург, Россия
- Кормилина Н. В.** кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия
- Крючкова Ю. В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского государственного гидрометеорологического университета, г. Санкт-Петербург, Россия
- Крылова Е. А.** старший преподаватель кафедры иностранных языков, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
- Кузьмина А. А.** Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, г. Ишим, Россия
- Курсанина Е. Е.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Маевская В. А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Мальцева М. В.** старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Моргун Е. А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
- Мустафина Р. Ф.** ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, Россия
- Набирухина А. В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Наследова А. О.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Никитина А. А.** кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере экономики и права, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

- Новикова Ю. О.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Пантюхов А. С.** Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, г. Ишим, Россия
- Петров М. А.** кандидат политических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
- Петрова Е. Е.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики и права, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Петрова М. П.** доцент кафедры монголоведения и тибетологии Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия
- Пикулева Е. В.** старший преподаватель кафедры иностранных языков Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия
- Румянцева Т. А.** старший преподаватель кафедры иностранных языков Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия
- Самойлова Т. А.** старший преподаватель кафедры английского языка, Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия
- Ситникова Т. В.** старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов ФСК, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь
- Старикова Э. А.** старший преподаватель кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Суворова М. А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия.
- Суслова О. В.** старший преподаватель кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
- Токарева Е. Е.** старший преподаватель кафедры иностранных языков, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

- Федюковская М. Г.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, Россия
- Федюковский А. А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург, Россия
- Ходинская М. В.** старший преподаватель кафедры английского языка, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь
- Ходыка А. И.** аспирант кафедры «Интегративная и цифровая лингвистика», Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
- Чернавский А. А.** преподаватель кафедры иностранных языков Военно-медицинской академии, г. Санкт-Петербург, Россия
- Шугаева Н. Ю.** кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия
- Эгамкулова О. Ю.** кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ростовского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Ростов-на-Дону, Россия

СОДЕРЖАНИЕ

1. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Абрамова О. В. Практическое занятие по иностранному языку как интер-активная платформа сотрудничества преподавателя и студентов в рамках «Образования 4.0».....	3
Баранова О. И., Воскресенская И. Н. Развитие научного мышления у студентов и магистрантов в рамках инновационного подхода к обучению иностранному языку.....	5
Войлокова Е. А., Сулова О. В. Формирование универсальных компетенций студентов неязыковых вузов посредством применения современных технологий обучения иностранному языку.....	10
Гоголинская Н. Н., Старикова Э. А. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе.....	14
Грачева В. В. Методы исправления ошибок при обучении английскому языку способствующие развитию когнитивных навыков студентов.....	18
Гулова Е. К. Эффективность технологии совместного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	23
Долозова О. Н. Активные методы в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.....	25
Набирухина А. В., Новикова Ю. О. Технологии применения практико-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в смешанном формате.....	29
Пикулева Е. В., Румянцева Т. А. Теоретические и практические аспекты теории когнитивной нагрузки.....	35
Токарева Е. Е., Крылова Е. А. Персонализация как важнейший компонент обучения иностранному языку.....	42
Ходыка А. И. Экокритический подход к преподаванию иностранных языков....	45

2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Видишева С. К., Ситникова Т. В. Актуальность внедрения дистанционных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза.....	50
Федюковская М. Г. О влиянии информационных технологий на мотивацию студентов к повышению иноязычной лексической компетенции.....	55

3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Курсанина Е. Е. Психолого-педагогические особенности обучения студентов первого курса иностранному языку на неязыковых специальностях	59
--	----

4. ЯЗЫК И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Самойлова Т. А. Межкультурная компетентность как аспект иноязычной подготовки к профессиональной деятельности.....	66
---	----

5. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Абубакарова Б. М. Способы формирования презентационных навыков и умений на иностранном языке в высшей школе	69
Агеев С. В. «Подводные камни» использования приема взаимного оценивания в высшей школе.....	72
Антонова К. Н., Горохова Н. Э., Маевская В. А. Обучение студентов грамматике в рамках «профессионального иностранного языка».....	75
Ефанова О. А. Пути совершенствования фонетических навыков в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе	79
Иванова И. А. Проблема контроля знаний, навыков и умений в процессе обучения иностранному языку в экономическом вузе	86
Иванова П. О., Ключ М. В. Сравнение использования студентами учебных пособий в электронном и бумажном виде	90
Киселева З. А. Разработка грамматических упражнений по английскому языку, направленных на расширение кругозора студентов	93
Киселева З. А., Белина Н. В. Методика проведения первого занятия по английскому языку в неязыковом вузе.....	100
Кузьмина А. А., Пантюхов А. С. Аутентичные видеоматериалы в системе развития коммуникативной компетенции на уроках английского языка	106
Никитина А. А., Петрова Е. Е. Facing the challenge of teaching foreign languages to Generation Z	110
Федюковский А. А. Обучение терминологической иноязычной лексике в современном неязыковом вузе	114

6. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ТЕКСТА, ДИСКУРСА И ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Басенко Г. В. Прагматика цвета в рекламном дискурсе	117
Гультяева Е. Г. Цитаты как средство повышения эрудированности студентов ...	120

Дышекова О. В. Обучение переводу в контексте формирования лексических навыков при изучении иностранного языка	123
Кормилина Н. В. Гендерно-нейтральное употребление английского языка в англоязычной прессе	126
Мустафина Р. Ф. Шкала частотности употребления в речи английских глаголов передачи информации	130
Наследова А. О., Суворова М. А. Практические основы формирования дискурсивной компетенции посредством проектной деятельности на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе	134
Шугаева Н. Ю. Дипломатические эвфемизмы как стратегия уклонения от истины в современном англоязычном политическом дискурсе	141
Чернавский А. А. К вопросу о значении и характере диалогической речи	147

7. ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Бондарева Н. А. Ловушки в юридическом переводе	152
Барноев О. Д. Интерпретация английского односоставного предложения в трудах советских языковедов	156
Галковская Ю. М., Злобина О. В., Мальцева М. В. Переводческие преобразования на стилистическом уровне и оценка их необходимости	160
Крючкова Ю. В. Мифопоэтика и эволюция героев в романе Дж. Фаулза «Волхв»	165
Петров М. А., Моргун Е. А. Тайные послания в прозе: особенности перевода анаграмм в художественном тексте	170
Петрова М. П. Преподавание монгольской литературы на восточном факультете Санкт-Петербургского государственного университета	176
Ходинская М. В. Лондон и Венеция в геобиблиографиях второй половины XX — начала XXI века	183
Эгамкулова О. Ю. Диструктивные особенности юридического текста	187
Сведения об авторах	192

Научное издание

**СОЗДАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОКРУЖЕНИЯ
КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ АКТИВИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Материалы
всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)**

**Санкт-Петербург
30 октября 2023 г.**

Компьютерная верстка Е.А. Типцовой

Подписано в печать 24.11.2023 . Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 12,5. Тираж 500 экз. Заказ 1045.

Издательство СПбГЭУ. 191023, Санкт-Петербург,
наб. канала Грибоедова, д. 30-32, лит. А.

Отпечатано на полиграфической базе СПбГЭУ