

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова»

**СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД - 2019**

**Материалы Международной научно-практической
конференции**

**Изд-во АлтГТУ
Барнаул • 2019**

ББК 72.5
С-568

Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2019 : материалы Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2019. – 144 с.

ISBN 978-5-7568-1324-1

В сборник включены статьи, посвященные рассмотрению актуальных вопросов филологии, педагогики, философии, истории и социологии.

Редакционная коллегия:

Беседина В.Г., к. филол. н. (АлтГТУ);
Кремнева А.В., к. филол. н. (АлтГТУ)

ISBN 978-5-7568-1324-1

© Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,
2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	5
<i>Рогозина И.В.</i> ТРАМПИАНСКАЯ МЕДИАСАТИРА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	5
<i>Рогозина И.В.</i> ТРАМПИАНСКАЯ МЕДИАСАТИРА: БЭБИ-МЕТАФОРА	11
<i>Беседина В.Г.</i> ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ КОПИНГА.....	16
<i>Бухнер Н.Ю.</i> ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В СЛЕНГЕ	20
<i>Власова Е.Е.</i> СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ЭМОТИВНОСТЬ» И «ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ»: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ	25
<i>Кремнева А.В., Петрушова Н.В.</i> О МНОГОМЕРНОСТИ ИНТЕРТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. КАРТЕР “WISE CHILDREN”).....	28
<i>Левин А.В.</i> ТЕОРИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ: АДГЕРЕНТНАЯ И ИНГЕРЕНТНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ	31
<i>Манухина И.А.</i> ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ.....	37
<i>Позднякова Е.Ю.</i> BORROWED AND NATIVE VOCABULARY IN THE PROPER NAMES OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS	39
<i>Саркисян И.В.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РОМАНЕ И.А.ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ» И ИХ ПЕРЕВОД НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК	43
<i>Татевосян Р.В., Беджаниян К.Г.</i> ДОМ ПОЭТА (О ПЕРЕВОДАХ СТИХОТВОРЕНИЯ ЛЕРМОНТОВА “МОЙ ДОМ” НА АРМЯНСКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ	47
СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	52
<i>Абухова И.Ю.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	52
<i>Агафонова Е.А., Масачева И.А.</i> ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	55
<i>Аникина Е.Ю., Цветкова Е.А.</i> ХОРОШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ	57
<i>Биттер Н.В., Усенко В.Д.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ, ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ	60
<i>Бобровская Н.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	63
<i>Головина Э.В., Шмакова С.М.</i> МИКРОПРОЕКТ – ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПУТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	66
<i>Голуенко Т. А., Трубникова О.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ «ПРАВОВЕДЕНИЕ» И «ПОЛИТОЛОГИЯ»).....	70

<i>Дегтярь Г.Д.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	74
<i>Кандаурова Ж. Н.</i> СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ ...	78
<i>Кремлева Ю.В.</i> О ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	81
<i>Ларина Т.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	85
<i>Литвинова О.А.</i> ВАРИАТИВНЫЕ КУРСЫ В ВУЗЕ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА В РОССИИ»)	88
<i>Лысакова И.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	93
<i>Маркарян К.А.</i> О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СПОСОБА АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИСХОДНОЙ ИНФОРМАЦИИ	96
<i>Меркулова Е.Н.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: GAMIFICATION	103
<i>Никонова Е.Н., Кремнева А.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	106
<i>Попова Н.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	110
<i>Сабанина Е.А.</i> ЧЕРЕЗ ЭМОЦИЮ ИНТЕРЕСА К МОТИВАЦИИ.....	112
<i>Симонова Н.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	115
<i>Фалеева Н.В.</i> АВТОНОМИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	122
<i>Фролова О.В.</i> ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ, И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ	124
СЕКЦИЯ 3. ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	127
<i>Васильев С. Ф.</i> МОНАДОЛОГИЯ ЛЕЙБНИЦА В СПИРИТУАЛИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Л. М. ЛОПАТИНА	127
<i>Жиляков Д.В., Кунгурова Е.В.</i> ПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ-СИБИРЯКОВ В ГОДЫ НЭПА ...	133
РЕЗЮМЕ	136

Рогозина И.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ТРАМПИАНСКАЯ МЕДИАСАТИРА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультура, масс медиа, медиадискурс, медиасатира, трампианская сатира, ценностная картина мира, ментальная схема.

Keywords: lingvoculturology, lingvoculture, mass media, media discourse, media satire, Trumpian satire, value worldview, mental scheme.

Исследованию категории комического, репрезентации этой категории в различных типах текстов и выявлению дифференцирующих особенностей каждого из них, включая анализ присущих им языковых явлений, посвящено значительное количество научных работ [Иванова 1999, Дамм 2003, Желтухина 2004, Попченко 2005, Ширяева 2007, Михалькова 2009, Степанова 2009, Косинова 2013, Галиулина 2016 и др.]. Вместе с тем, необходимо констатировать, что вследствие полифункциональности и полижанровости этой категории, а также имеющейся возможности исследовать ее в лингвокогнитивном, лингвокультурологическом, лингвопрагматическом и иных аспектах, она весьма далека от своего полного и всеобъемлющего изучения. Более того, изменяющаяся социальная и политическая реальность, репрезентируемая посредством этой категории, всегда будет предоставлять исследователям новый языковой материал для ее изучения.

В связи с бурным развитием информационно-коммуникационных технологий кардинальным образом изменяются средства доставки медиаконтента, что облегчает доступ к медиадискурсу различных лингвокультур, частью которого являются медиатексты, являющиеся реакцией национальных СМИ на те или иные международные события. Подобная реакция – это «всегда мир в модусе «текст», акт симеозиса, или семиотической реакции человеческого сознания на мир» [Галиулина 2016: 23], которая может принимать и сатирическое измерение. Репрезентируя особенности национального менталитета, оно наиболее ярко манифестирует себя в политической медиасатире.

Исследователи СМИ отмечают, что уже в 20 веке происходит масштабное проникновение сатиры в масс медиа. В частности, появляются политические мультфильмы с очень жесткой сатирой, наполняются сатирическими статьями политические журналы, в телевизионных шоу разоблачаются политические скандалы, а в 21 веке в интернете создаются сатирические вебсайты, подобные <https://www.theonion.com>. При этом подчеркивается, что никогда еще политическая медиасатира не была столь востребованной, как при президенте Дональде Трампе. Влиятельный британский журнал *Economist* в одном из номеров помещает статью под названием «President Trump Is Making Satire Great Again», которое представляет собой иронично видоизмененный предвыборный лозунг Д.Трампа «I will make America great again». Сравнивая Д. Трампа с предыдущим президентом, автор статьи говорит о том, что, будучи взвешенным, сдержанным и умеренным, Барак Обама не давал никакой пищи для сатириков, постоянно находившихся в поиске того, что в его поведении могло бы стать объектом осмеяния [Economist 2017]. Поэтому неудивительно, что период президентства Б. Обамы на английском языке получил название «No Drama Obama». И только во время президентства Д. Трампа появляются такие понятия, как *трампианский политический юмор* и *трампианская сатира*. К. Кирш указывает на то, что в противоположность своему предшественнику Д.Трамп, его семья и администрация оказались идеальной мишенью для американских сатириков [Kirch 2018]. Вместе с тем, неоднозначная фигура президента

Д.Трампа, его поведение во время международных визитов, его совершенно нетипичные для политика такого уровня высказывания и твиты вызывают и в других странах ответную реакцию, принимающую форму политической медиасатиры.

Использование сатиры в политическом масс медийном дискурсе «является универсальным для всех лингвокультур» [Желтухина 2004: 6], однако эта универсальная черта, на наш взгляд, получает различную поджанровую языковую репрезентацию, определяемую картиной мира и менталитетом того или иного народа. Преимущественное использование тех или иных сатирических поджанров как моделей представления результатов осмысления событий и явлений, может, как ни парадоксально, рассматриваться не только и не столько в качестве их характеристики, сколько как выражение внутренней сущности народа – носителя лингвокультуры.

Сказанным определяется цель настоящей работы, состоящая в том, чтобы выявить лингвокультурные отличия в создании сатирического образа Д.Трампа британскими и китайскими СМИ. В качестве материала исследования использованы две сатирические статьи, опубликованные соответственно в престижной британской газете *Guardian* и англоязычной китайской газете *South China Morning Post*.

Статья в китайской газете принадлежит перу Кинлинь Ло и опубликована под заголовком «Thanks Mr Trump: State Media Mocks US President for Helping Make China Great Again» [Kinling Lo 2018]. Статья полностью опирается на текст краткого сатирического видео, снятого Китайской Глобальной Телевизионной Сетью (China Global Television Network (CGTN)). Текст видео, выложенный в Ютубе, имеет форму письма, адресованного Д.Трампу и благодарящего его за все «хорошее», что он сделал для Китая, объявив ему торговую войну и повысив тарифы на ввозимые в США китайские товары.

В основе саркастического благодарственного письма, адресованного Д. Трампу, лежит базовая ментальная схема «свой – чужой» в ее модификации – «свой – хороший; чужой – плохой». В рамки этой схемы помещаются, по сути, две страны – Китай и США, причем США редуцируются в тексте письма до президента страны Д. Трампа, что логично, поскольку серьезные решения в области международной политики принимаются именно им. Выбранная ментальная схема репрезентируется аксиологически: действия «плохого» президента Трампа противопоставляются успешным действиям «хорошего» Китая. Механизм достижения однозначности оценки заключается в том, что сатира носит однонаправленный характер и концентрируется исключительно в той части ментальной схемы, которая соотносится с президентом США. Сатирический эффект возникает на стыке выражения благодарности и того, за что она выражается. В рамках каждого предложения повторяющееся *thank you* резко контрастирует с лексемами, репрезентирующими причину благодарности, что и вызывает сатирический эффект. В частности, в письме выражается благодарность за шоковую терапию, позволившую китайцам «прозреть» в отношении того, какими далекими друг от друга оказались обе нации:

Dear Mr Trump, *thank you for the shock therapy about how far apart China and the US are and why it's imperative they get on the same page.*

Аналогичным образом в письме сформулирована благодарность Д.Трампу за то, что китайцы вновь обрели чувство смирения, уяснив свое реальное место в экономических отношениях с США:

Thank you for re-instilling in the Chinese a sense of HUMILITY.

С другой стороны, при сохранении одной и той же лексической структуры предложений, начинающихся с *thank you*, в тексте письма обнаруживает себя их смысловая модификация, когда на лексическом уровне продуцируются положительные смыслы: во многих отношениях Китай только выиграл от объявленной Д. Трампом торговой войны. Так, в письме американскому президенту от имени врачей выражается благодарность за его вклад в улучшение здоровья китайской нации, благодаря таким ответным мерам, принятым Китаем, как

повышение пошлин на ввоз американских продуктов питания и напитков, в частности бекона и бурбона:

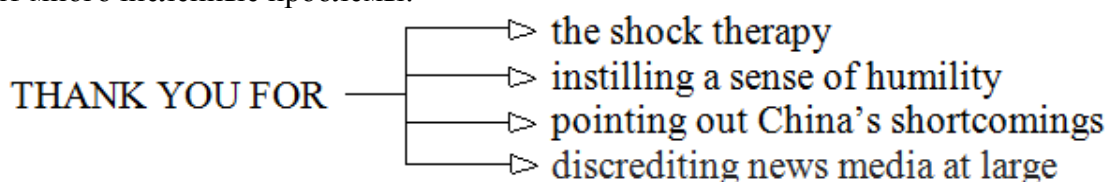
On behalf of doctors, *thank you* for pointing out the *need to wean off* American goods like *bourbon and bacon*.

Кроме того, в письме в сатирическом формате выражается благодарность американскому правительству за доклады, озвучивавшие недостатки китайской экономики (*China's shortcomings*), поскольку для Китая это явилось мотивирующим моментом при пересмотре инвестиционного законодательства (*tough reforms*), согласно которому зарубежному инвестору могут принадлежать все 100 % уставного капитала. В результате одним из первых подобных инвесторов стала известная во всем мире компания Tesla, производящая электромобили и объявившая о планах построить в Шанхае свой завод.

Письмо заканчивается выражением наибольшей благодарности Д.Трампу за дискредитацию новостных СМИ как постоянно занимающихся производством фейк-новостей, что заставило китайское СМИ (CGTN) дважды перепроверить себя в том, чтобы оно не могло бы быть отнесено к этому разряду:

Most of all, *thank you* for *discrediting news media at large*, so we need to be doubly sure that we're not producing fake news.

На наш взгляд, приведенные примеры отчетливо демонстрируют, что механизм придания медиатексту сатирического формата «реализуется в модели, связанной с созданием эффекта неожиданности, необычности в результате совмещения несовместимого» [Желтухина 2004: 3]. Возникновение эффекта неожиданности и совмещение несовместимого обусловливается выражением благодарности за то, что доставляет неудобства, неприятности и приносит многочисленные проблемы:



Сатирический формат медиатекста в виде письма благодарности, с одной стороны, смягчает обвинения китайской стороны в отношении предпринимаемых администрацией Д.Трампа мер по установлению барьеров на пути экспорта в США китайских товаров, а с другой, однозначно «распределяет» деяния как субъекта сатиры, так и ее объекта внутри ментальной схемы «хороший – плохой». В этой схеме сатира носит однонаправленный и однозначный характер: описание действий ее объекта (однозначно «плохого» президента Д.Трампа) выполняет функцию создания своеобразного фона для того, чтобы представить ее субъект (Китай) в качестве однозначно «хорошего», сумевшего извлечь необходимые уроки:

- уяснить, каким ненадежным партнером на самом деле являются США (*how far apart China and the US are*);
- осознать необходимость опережающего экономического развития, чтобы быть «на равных» с Америкой (*why it's imperative they get on the same page*);
- увидеть свои слабые стороны (*China's shortcomings*);
- осуществить серьезные реформы (*tough reforms*);
- избавиться от некачественных пищевых продуктов и напитков, производимых в США (*the need to wean off American goods like bourbon and bacon*);
- повысить достоверность собственных СМИ (*need to be doubly sure that we're not producing fake news*).

Таким образом, в рассмотренном образце сатирического медиадискурса реализуется базовая ментальная схема «свой-чужой» в ее модификации «свой – хороший; чужой – плохой», являющейся неотъемлемой частью менталитета лингвокультурных сообществ. На наш взгляд, саркастические смыслы, возникающие на стыке многократно вербализуемой благо-

дарности со стороны Китая, и тех действий США, за которые она выражается, имеют аксиологический характер, однозначно «встраивая» каждого из двух акторов в соответствующие части этой ментальной схемы.

Принципиально иная модификация базовой ментальной схемы «свой-чужой» – «чужой – плохой; свой – еще хуже» – реализована в сатирической статье журнала *Guardian*, опубликованной под заголовком «Donald Trump, the one person more of a political basket case than Britain» [Hyde 2019]. Исторически сложившейся особенностью британской лингвокультуры является рассмотрение явлений и событий как минимум с двух, часто диаметрально противоположных точек зрения, поскольку сведение сложности мира к простым и однозначным схемам традиционно рассматривается британским лингвокультурным сообществом как упрощение, чуждое амбивалентности, присущей любой сфере социального бытия. Именно в этом свете может быть интерпретирована публикация в *Guardian*, посвященная трехдневному официальному визиту президента США Д. Трампа в Великобританию, начавшемуся 3 июня 2019 г.

Контент-анализ статьи подтверждает эту мысль: едкая и безжалостная сатира направлена не только и не столько против президента Д. Трампа, сколько против высших политических кругов Великобритании, по мнению автора, проявивших себя во время визита с наихудшей стороны. Личность президента Д.Трампа и его поведение во время визита эксплицитно оцениваются как однозначно заслуживающие пренебрежения и презрения. Саркастическому осмеянию, главным образом, подвергается некомпетентность Д. Трампа, тесно связанная с отсутствием у него какой-либо рефлексии, и, как следствие, та незатейливая простота, с которой он подобно ребенку выражает свои мысли. Д.Трамп сравнивается с только что начавшим ходить малышом, который, испугавшись новой незнакомой ему игрушки, предпочитает играть со своей старой коробочкой:

Much as a toddler intimidated by a new present will play with the box instead, Trump dealt with the aspects of the visit that were beyond his skillset by returning to areas firmly within it.

Сравнение президента США с нетвердо стоящим на ногах ребенком призвано осмеять образ мышления и внутреннюю сущность руководителя страны, выступающего с неуместными высказываниями, усилить мысль об отсутствии у него необходимого для политического деятеля такого уровня набора компетенций. Так, в Вестминстерском аббатстве, когда его подвели к могиле лорда Байрона, он задал вопрос о том, из какого камня сделан пол в соборе:

In Westminster Abbey, he was shown a white marble slab commemorating the Romantic poet Lord Byron, and took the opportunity to ask what stone the flooring was made from.

Во время встречи с Найджелом Фараджем, он заинтересовался тем, сколько требуется времени, чтобы накрыть обеденный стол:

Oh, to be a fly on that wall at that meeting!” anchors kept saying, underscoring the comical lack of access as Trump met with Nigel Farage or whoever, while they went on about how long it took to lay the dinner table.

Поскольку такие неудобные моменты возникали на протяжении всего визита, по мнению автора публикации, Д. Трампу было бы лучше просто молчать:

Countless moments would have been best served by silence.

Сатирическому осмеянию подвергается и неуместный для государственного банкета наряд, который надел по этому случаю президент США (Trump’s preposterously ill-fitting attire for the state banquet).

Объектом сатиры стала и жена президента Д. Трампа Мелания, несчастное выражение лица которой, по мнению автора, явилось свидетельством того, что женщине, вышедшей замуж за большие деньги, приходится отрабатывать каждую копейку:

Any footage of Melania Trump, whose miserable countenance seems living testament to the old adage that when you marry for money, you earn every penny.

Однако, как было отмечено выше, «трампианская» сатира в анализируемой статье является лишь отправной точкой для жесточайшей сатиры, направленной на высшие политические круги Британии и доходящей до «бескомпромиссного развенчивания, обличения, пренебрежения и осмеяния при высокой степени негативности и критичности» [Галиулина 2016: 34].

Медиясатира, как составная часть политического медиадискурса, наиболее ярко показывает, что мощнейший сатирический эффект создается посредством целого инвентария средств эмоционального воздействия и отличается от других типов дискурса тем, что направлен, «прежде всего, против лиц, претендующих на авторитет» [Желтухина 2004: 2], особенно против политиков и бизнесменов.

К наиболее часто используемым средствам эмоционального воздействия в рассматриваемом образце социально-политической медиясатиры относятся и тропы, в частности, эксплицитные и имплицитные сравнения, которыми изобилует самое начало – первые три абзаца статьи. Сатирический вектор первого предложения направлен как против британских СМИ, освещавших визит, так и против политического класса, демонстрировавшего радость, подобную радости, которую испытывает мельник при подвозе на мельницу зерна:

Over three endless days, the US president was welcomed *as grist to our dark satanic content mills*.

Следующее предложение также содержит эксплицитное сравнение, однозначно негативно оценивающее то отношение к Великобритании, которое продемонстрировал Д. Трамп во время государственного визита:

It is finally over, then, the state visit during which US President Donald Trump treated Britain *like a Moscow hotel mattress*.

Далее сатирический фокус перемещается на настоящий объект сатиры, когда осмеиваемым и критикуемым с особой бескомпромиссностью и резкостью становится весь британский истеблишмент, что соотносится со второй частью ментальной схемы «чужой – плохой; свой – еще хуже». Для усиления сатирического эффекта используется имплицитное сравнение поведения представителей политического класса страны с поведением одного из главных персонажей известного британского ситкома *Fawlty Towers* владельца гостиницы Бэзила Фолти, который либо расстилался перед постояльцами, либо относился к ним крайне недружелюбно:

The event served most tellingly as a vicious satire on British public life, with every fevered reaction to it recalling Sybil Fawlty's assessment of her husband Basil's way with guests: "You never get it right, do you? You're either crawling all over them, licking their boots, or spitting poison at them *like some Benzedrined puff adder*."

Примечательно, что для характеристики самого персонажа, а через него и представителей правящего класса, используется имплицитное сравнение их поведения либо с поведением постоянно лебезящего и сервильного персонажа, либо брызжущей ядом африканской гадюки из известной онлайн-игры.

Сатирический вектор медиатекста позволяет вскрывать присущее правящему классу лицемерие как несоответствие «между тем, чем они являются по существу, и тем, за что себя выдают» [Ширяева 2007: 15] равно как и их истинные цели, состоящие в продвижении собственных брендов:

And so with the entire political class, who spent three days either fawning over this Nascar royal wedding, or shriekingly defining themselves against it to boost their personal brands.

Таким образом, исследование специфики репрезентации сатирических смыслов обнаруживает определенные лингвокультурные различия. Для китайской лингвокультуры наиболее свойственно использование в политической медиясатире базовой ментальной схемы «свой – чужой» в ее модификации – «свой – хороший; чужой – плохой». Эта схема ассоциируется с упрощенным, во многом однозначным восприятием мира как черно-белого, без каких-либо промежуточных градаций. Задаваемый ментальной схемой формат предопределяет заданность аксиологической оценки, при которой действия «чужого» политического деятеля

имеют однозначно негативный характер, а действия «своей» страны – исключительно позитивный. Для британской же лингвокультуры репрезентация этой модификации ментальной схемы «свой-чужой», особенно в сатирическом формате, не характерна. Наиболее востребованной оказывается модификация «чужой – плохой; свой – еще хуже», при этом объектом сатиры становятся члены собственного лингвокультурного сообщества. Осуществленная реконструкция двух модификаций базовой ментальной схемы «свой-чужой» позволяет получать представление о соотношении языка и культуры в политической медиасатире, и рассматривать ее в качестве отражения ценностной картины мира носителей различных лингвокультур.

Литература

Галиулина, А. Ф. Комические коды в коммуникации: «развлекательная» телевизионная журналистика (юмористический телевизионный контент) и телевизионная реклама : дис. ... канд. филол. наук [Текст] / А. Ф. Галиулина. – Омск, 2016. – 224 с.

Дамм, Т. И. Малоформатные комические речевые жанры современной российской газеты (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Т. И. Дамм. – Кемерово, 2003. – 31 с.

Желтухина, М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук [Текст] / М. Р. Желтухина. – Москва, 2004. – 44 с.

Иванова, Т. В. Социально-перцептивная компетентность и ее развитие средствами рисованного юмора: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Т. В. Иванова. – Самара, 1999. – 25 с.

Косинова, Л. В. Национальная специфика китайского комического жанра «куайбань» [Текст] / Е. В. Косинова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2013. – № 24. – С. 33-42.

Михалькова, Е. В. Прагматика и семантика инвективы в массмедийном дискурсе (на материале русских и американских комедийных телешоу): автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Е. В. Михалькова. – Тюмень, 2009. – 21 с.

Попченко, И. В. Комическая картина мира как фрагмент эмоциональной картины мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / И. В. Попченко. – Волгоград, 2005. – 24 с.

Степанова, Н. Ю. контраст как средство создания комического эффекта (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Н. Ю. Степанова. – Москва, 2009. – 20 с.

Ширяева, Н. В. Лингвокогнитивная репрезентация категории комического в немецком языке (на материале типа текста «анекдот»): автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Н. В. Ширяева. – Москва, 2007. – 22 с.

Hyde, M. Donald Trump, the one person more of a political basket case than Britain [Электронный ресурс] / M. Hyde / theguardian.com. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/us-news/commentisfree/2019/jun/05/donald-trump-is-the-one-person-whos-more-of-a-political-basket-case-than-britain>. – Загл. с экрана.

Kinling Lo. Thanks Mr Trump: state media mocks US president for helping make China great again [Электронный ресурс] / Kinling Lo / scmp.com. – Режим доступа: <https://www.scmp.com/news/china/diplomacy-defence/article/2160814/thanks-mr-trump-state-media-mocks-us-president-helping>. – Загл. с экрана.

Kirch. C. Trumpian Political Humor: A Fine Line Between Children's Books and Parody [Электронный ресурс] / C. Kirch / publishersweekly.com. – Режим доступа: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-t e-between-children-s-books-and-parody.html>. – Загл. с экрана.

Economist [Электронный ресурс] / economist.com. – Режим доступа: <https://www.economist.com/united-states/2017/02/11/president-trump-is-making-satire-great-again>. – Загл. с экрана.

ТРАМПИАНСКАЯ МЕДИАСАТИРА: БЭБИ-МЕТАФОРА

Ключевые слова: масс медиа, медиадискурс, трампианская сатира, медиасатира, трампианская карикатура, визуально-вербальные тропы, бэби-метафора.

Keywords: mass media, media discourse, Trumpian satire, media satire, Trumpian caricature, visual-verbal tropes, baby metaphor.

Со времени возникновения масс медиа категория комического, как одна из универсальных категорий человеческого мышления, закономерно находит свое воплощение и в медиадискурсе [Иванова 1999, Дамм 2003, Желтухина 2004, Попченко 2005, Ширяева 2007, Михалькова 2009, Степанова 2009, Косинова 2013, Галиулина 2016 и др.]. Закономерно также и то, что в медиадискурсе категория комического обретает выраженное социально-политическое измерение, поскольку традиционные СМИ, а в последнее время и новые медиа, репрезентирующие значимую для общества реальность, придают ей, главным образом, социальный и политический форматы, оказывая тем самым несомненное влияние на мировосприятие миллионов людей. По этой причине логично говорить о такой разновидности медиа дискурса как комический медиадискурс, включающий «широкий спектр текстов, обладающих не только юмористической, но и иронической, саркастической, сатирической тональностью» [Косинова 2013; 34]. В свою очередь, комический медиадискурс становится основой для формирования комической картины мира как интегральной части картины мира индивида.

На наш взгляд, представляется особенно актуальным произвести лингвокогнитивное моделирование этого процесса на основе современной разновидности комического, каковой является англоязычная политическая медиасатира на президента США Дональда Трампа. Без преувеличения можно сказать, что до Д. Трампа ни один американский президент не становился в масс медиа столь частой мишенью для политического юмора и особенно для политической сатиры. Будучи прежде всего бизнесменом, не впитавшим и азов западной политической культуры, Д. Трамп оказался настолько нетипичным политическим деятелем, что как вербальные, так и авербальные параметры самопрезентации американского лидера создали весьма благоприятную почву для расцвета так называемого трампианского политического юмора и трампианской сатиры (Trumpian political humor, Trumpian satire) [Kirch 2018, Hilton 2018, Economist 2017].

Трампианская медиасатира не становилась объектом исследования, чем обусловлена новизна и актуальность данной статьи. Цель статьи – изучить в когнитивно-семиотическом аспекте креолизованные сатирические медиатексты, размещенные в традиционных и новых медиа, и выявить отличительные особенности трампианской медиасатиры.

Представляя собой основные виды комического, юмор и сатира имеют существенные отличия. Эти виды «дифференцируются по типу эмоционального отношения к объекту или фрагменту действительности», варьируясь «от мягкой, беззлобной критики, снисхождения, способного вызвать лишь незлобивую улыбку и легкий насмешливый, веселый смех в юморе, до бескомпромиссного развенчивания, обличения, пренебрежения и осмеяния при высокой степени негативности и критичности в сатире» [Галиулина 2016: 34]. Поэтому со всей определенностью можно утверждать, что в отношении Д. Трампа в медиадискурсе превалирует сатира, причем трампианская сатира предстает как продукт семиозиса, приобретающего, как правило, креолизованный, или поликодовый формат.

Ведущим кодом сатирических креолизованных медиатекстов, так или иначе репрезентирующих деятельность Д. Трампа, оказывается рисованное комическое, обладающее всеми свойствами карикатуры, однако трампианская карикатура имеет свою специфику и не всегда

укладывается в рамки определения рисованного комического, которое в целом представляет собой «определенный способ фиксации невербального поведения» объекта [Иванова 1999: 5]. В этом смысле трампианская карикатура имеет определенные отличия, представляя собой не столько результат фиксации невербального поведения американского президента, сколько результат социально-политической перцепции и оценки его вербального поведения.

Примечательно, что именно многочисленные публичные высказывания президента Д. Трампа, равно как и его зачастую шокирующие твиты, мгновенно становящиеся объектом общественного внимания не только в США, но и во всем мире, послужили основой для появления и бытования в современном сатирическом медиадискурсе полисемиотического феномена, который мы назвали бы бэби-метафорой. Например, такую бэби-метафору мы находим в креолизованном медиатексте, размещенном на обложке влиятельного британского журнала Economist (рис. 1).

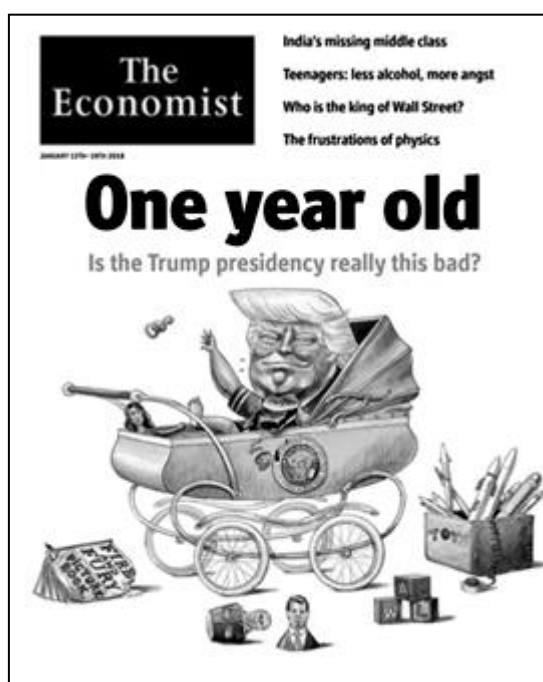


Рис. 1 – Обложка журнала Economist

Бэби-метафора возникает как результат сопряжения двух кодов – вербального и невербального. Оба кода по-своему лаконичны, что определяется типом медиатекста, являющегося фронтальным, или обложечным [Кайгородова 2012]. Лаконизм вербального компонента медиатекста очевиден, поскольку он состоит из краткой и вместе с тем ключевой для формирования креализованной метафоры фразы – *one year old* – и, по сути, риторического вопроса *Is the Trump presidency this bad?* Фраза *one year old*, оформленная как заголовок, с одной стороны, указывает на однолетний «юбилей» пребывания Д. Трампа у власти, а с другой, совокупно с визуальным компонентом (карикатурой) – акцентирует «детскость» его поведения в течение этого времени. В результате имплицуемый смысл заключается в том, что президент с мышлением годовалого ребенка не может эффективно управлять страной.

Лаконизм карикатуры как способа представления невербального комического достигается «за счет максимального включения эмоциональной сферы и основного принципа комизма, заключающегося в преувеличении, заострении существенного в предмете, явлении, ситуации» [Иванова 1999: 6]. Благодаря легко считываемым элементам гротеска, невербальный компонент выполняет выраженную функцию метафорического переноса представленных в карикатуре атрибутов раннего детства на особенности поведения Д. Трампа, а изобраа-

жение его в виде младенца или малыша с маленькими ручками и ножками «объясняет» его отклоняющееся от принятых норм «детское» поведение.

Важно акцентировать, что особая роль в продуцировании креолизованной бэби-метафоры принадлежит существенному количеству сопутствующих предметов, изображенных на карикатуре и призванных обеспечить ее однозначное «прочтение». Прежде всего, это предметы самой первой необходимости, используемые с первых дней появления на свет малыша – коляска и соска. В пространство карикатуры также введено изображение таких игрушек, как кукла, кубики, человеческие фигурки, в которые малыш может начинать играть еще до достижения им годовалого возраста. Кроме того, ребенок этого возраста уже может рассматривать книжки и пытаться рисовать, и мы видим на карикатуре и эти сопутствующие предметы.

Примечательно, что при более пристальном рассмотрении игрушек, у карикатуры обнаруживается «двойное дно». Оказывается, что игрушки не столь просты, как может показаться на первый взгляд, и свидетельствуют о совсем не детских «играх» президента США. Так, например, часть фломастеров, находящихся в коробочке с надписью *toys*, по форме напоминает баллистические ракеты с ядерными боеголовками, к которым подсоединена расположенная рядом «ядерная» кнопка. Книжка с картинками имеет недвусмысленное название “FIRE and FURY”, что напрямую отсылает как к известной фразе Д. Трампа о конфликте с Северной Кореей, так и к книге Майкла Вулфа *Fire and Fury: Inside the Trump White House*, в 2018 году ставшей бестселлером в США. В ней Трамп предстает как президент, не пользующийся уважением персонала Белого дома, считающего, что он не обладает качествами, необходимыми для такой должности [Wolf 2018].

При внимательном рассмотрении кубиков можно увидеть, что они составлены таким образом, что из имеющихся на них букв получается единственно возможное слово *wall* (стена). Лексема *wall* является достаточно прямой отсылкой к одному из ключевых предвыборных обещаний Д. Трампа о строительстве стены на границе с Мексикой как единственно возможному способу борьбы с проникновением в США нелегальных мигрантов. Это обещание находит поддержку далеко не у всех жителей США, а попытки начать строительство блокируются Конгрессом, отказывающимся выделить на это необходимые средства. Две игрушки представляют собой взрослых «дядь», в одном из которых легко определить бывшего пресс-секретаря Белого дома Шона Спайсера, ушедшего в отставку из-за того, что ему было сложно комментировать скандальные твиты Д. Трампа.

Из сказанного следует, что в данном случае трампианская бэби-метафора не ограничивается свойственной метафоре вообще экспликацией одного объекта через другой. В результате изменения «профиля» игрушечного ряда в ее структуру включаются дополнительные смыслы: не только недопустимо, но и опасно, чтобы политический деятель столь высокого уровня мыслил и поступал как ребенок.

Т.В. Иванова рассматривает рисованный юмор с позиций социальной перцепции и указывает на значимые в этом аспекте двенадцать факторов, включая поведенческий фактор (мимика, жесты и др.) и фактор внешнего облика [Иванова 1999: 10]. Фактор внешнего облика, представляющий для нас особый интерес, понимается ею широко – от особенностей внешности и телосложения до одежды. Рассмотрение образцов трампианской медиасатиры, содержащих бэби-метафоры, демонстрирует как важную роль сопутствующих предметов в ее формировании, так, впрочем, в отдельных случаях и значимую роль их отсутствия, что подтверждают два размещенных ниже креолизованных медиатекста (рис. 2, рис. 3).

Продуцируемая медиатекстом на рис. 2 бэби-метафора прозрачна, эксплицитна благодаря транспарентности обоих компонентов – вербального и невербального. Вербальный компонент, выраженный недвусмысленной фразой *cry baby*, гармонично соотносится с невербальным, изобилующим такими сопутствующими самому раннему детству предметами, как куклы, кубики, солдатики. Более того, незрелость Д.Трампа как руководителя страны акцентируется

памперсами, непосредственно ассоциирующимися с ранним детством, когда ребенок практически ничего не умеет делать самостоятельно без помощи взрослых.



Рис. 2

Представляет интерес то, что и отсутствие невербальных («предметных») отсылок к незрелости и некомпетентности выполняет функцию нулевого знака и оказывается способным продуцировать бэби-метафору. Примером, когда нулевой предметный ряд участвует в создании бэби-метафоры, является пост пользователя *rickcaruso* на *instagram.com* (рис. 3).



Рис. 3

Пост представляет собой карикатуру на Д. Трампа, на которой тот изображен в виде плачущего младенца, как будто совсем недавно появившегося на свет, что на наш взгляд, подчеркивается и полным отсутствием каких-либо сопутствующих предметов. Как и в предыдущих случаях, бэби-метафора возникает в результате сопряженного действия обоих компонентов – невербального и вербального, представленного комментарием пользователя о том, что он нарисовал тот образ, который возник у него сразу, как только Д. Трамп стал президентом.

Таким образом, анализ трампианской медиасатиры показывает, что самым значимым для общества качеством Д. Трампа является «детскость», незрелость его слов и поступков, и, как следствие, его непригодность для работы на столь высокой должности. Результат позна-

ния личностных свойств президента другими членами социума выражается посредством визуально-вербальных бэби-метафор как тропов, позволяющих «проективно судить о характерологических особенностях» этого человека [Иванова 2013: 15]. В структуру метафоры входят только такие невербальные и вербальные компоненты, которые наиболее емко и точно передают это доминантное личностное качество Д. Трампа. На невербальном уровне определенной константой выглядит необходимая для «скоростной» идентификации президента США особенность его внешнего облика – характерно зачесанные волосы. Факультативными невербальными знаками предстают сопутствующие предметы – памперсы, детские игрушки, флажки, книжки, фломастеры и т. п. Вербальные знаки, принимающие участие в продуцировании креолизованной бэби-метафоры, «специализируются» на выражении эксплицитной оценки личностных черт и тем объясняют присущее президенту США своеобразие поступков.

Литература:

Галиулина, А. Ф. Комические коды в коммуникации: «развлекательная» телевизионная журналистика (юмористический телевизионный контент) и телевизионная реклама [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / А. Ф. Галиулина. – Омск, 2016. – 224 с.

Дамм, Т. И. Малоформатные комические речевые жанры современной российской газеты (лингвостилистический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. И. Дамм. – Кемерово, 2003. – 31 с.

Желтухина, М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ [Текст] : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук / М.Р. Желтухина. – Москва, 2004. – 44 с.

Иванова, Т. В. Социально-перцептивная компетентность и ее развитие средствами рисованного юмора [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Иванова. – Самара, 1999. – 25 с.

Кайгородова, М. Е. Гендерно-ориентированный медиатекст журнальной обложки: когнитивно-семиотический аспект [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / М. Е. Кайгородова. – Барнаул, 2012. – 190 с.

Косинова, Л. В. Национальная специфика китайского комического жанра «куайбань» [Текст] / Е. В. Косинова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2013. – № 24. – С. 33-42.

Михалькова, Е. В. Прагматика и семантика инвективы в массмедийном дискурсе (на материале русских и американских комедийных телешоу) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Михалькова. – Тюмень, 2009. – 21 с.

Попченко, И. В. Комическая картина мира как фрагмент эмоциональной картины мира [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. В. Попченко. – Волгоград, 2005. – 24 с.

Степанова, Н. Ю. контраст как средство создания комического эффекта (лингвостилистический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Степанова. – Москва, 2009. – 20 с.

Ширяева, Н. В. Лингвокогнитивная репрезентация категории комического в немецком языке (на материале типа текста «анекдот») [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Ширяева. – Москва, 2007. – 22 с.

Hyde, M. Donald Trump, the one person more of a political basket case than Britain [Электронный ресурс] / M. Hyde // theguardian.com. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/us-news/commentisfree/2019/jun/05/donald-trump-is-the-one-person-whos-more-of-a-political-basket-case-than-britain>.

Kirch, C. Trumpian Political Humor: A Fine Line Between Children's Books and Parody [Электронный ресурс] / C. Kirch // publishersweekly.com. – Режим доступа: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-t/e-between-children-s-books-and-parody.html>.

Wolf, M. Fire and Fury: Inside the Trump White House [Текст] / M. Wolf. – London: Henry Holt and Company, 2018. – 336 p.

Economist [Электронный ресурс] // economist.com. – Режим доступа: <https://www.economist.com/united-states/2017/02/11/president-trump-is-making-satire-great-again>.

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ КОПИНГА

Ключевые слова: интернет-мем, поликодовый текст, копинг, депрессия, суицид.

Key words: Internet meme, polycode text, coping function, depression, suicide.

С появлением новых технологий и развитием различных форм и способов коммуникации возникают и новые виды текста, характеризующиеся специфичными для них принципами построения и выполняемым набором функций. Такие новые виды текста закономерно вызывают интерес исследователей. Тексты, которые сочетают в себе вербальный и изобразительный компоненты и называются креолизованными, или поликодовыми, уже не одно десятилетие активно изучаются лингвистами как часть политического дискурса (агитационный плакат, комикс), рекламного дискурса (афиша, рекламный плакат), ювенального медиадискурса и др. В последнее время всё чаще объектом внимания специалистов разных гуманитарных наук – социологов, психологов, лингвистов – становится относительно новый вид поликодового текста – интернет-мем. В широком смысле мем может пониматься как любая «идея, образ, объект культуры, который перенимается многими членами общества» [Щурина 2013: 162]; в более узком смысле мем – это интернет-текст малого формата, получивший широкое распространение в глобальной сети. Интернет-мем может представлять собой высказывание, статичное изображение, видео- или аудиоряд. Нами рассматривается частный случай мема – текст, сочетающий в себе изобразительный и вербальный компонент и пересылаемый от одного участника интернет-коммуникации к другому.

В зависимости от смыслового содержания и сферы применения интернет-мемы могут выполнять различные функции. Так, мемы широко используются как инструмент в политической борьбе, что особенно ярко проявилось в ходе предвыборной кампании 2016 года в США. Всё чаще рекламодатели разрабатывают кампании по продвижению торговой марки или конкретного товара посредством мемов. При помощи мемов фанаты музыкальных групп и фильмов обсуждают события из жизни любимых исполнителей или актеров, выражают оценку и свое отношение к знаменитостям. На создание мемов пользователей интернета нередко вдохновляют события собственной повседневной жизни и переживаемые в связи с ними эмоции: подавленность от трудностей в работе/учёбе, радость от завершения сложного проекта, восторг от долгожданного отдыха, удовольствие от любимой еды и т.п. Если создателю мема удалось установить контакт с реципиентом, так что отраженная в тексте ситуация оказалась для него релевантной, вызывающей схожие эмоции, то реципиент пересылает мем кому-то еще из сети своих интернет-контактов, тем самым уже выступая в роли отправителя.

На наш взгляд, заслуживает внимания тот факт, что в сети Интернет циркулирует значительное количество мемов, персонажи которых испытывают чувство подавленности, отчаяния, безысходности, переживают депрессию, имеют суицидальные настроения. Рост популярности такого рода текстов и возрастание их роли в обществе обуславливает интерес, проявляемый к ним специалистами различных областей: психологами, социологами, лингвистами. Представляется актуальным рассмотреть описанный выше вид интернет-мемов с междисциплинарной точки зрения и выявить выполняемую ими роль, а также лингвистические и экстралингвистические факторы, ее обуславливающие.

Интернет-мемы, выражающие депрессивные и суицидальные настроения, создаются по той же схеме, что и другие поликодовые тесты такого рода: используется изображение, которое может быть как новым, ранее не использовавшимся в качестве элемента мема, так и шаблонным, «макросом», который можно найти на специальных сайтах и на который накладывается новый текст. При использовании шаблонного изображения текстовый элемент под-

чиняется определенным правилам и должен отражать связь с прецедентным текстом, соответствующим данному изображению. Чаще всего такая связь прослеживается через прямое цитирование определенного – как правило, начального – фрагмента текста. Творчество автора мема в таком случае состоит в создании нового содержания, которое бы имело комический характер и репрезентировало актуальный для реципиента смысл.

Рассмотрим использование макросов на конкретных примерах (рис. 1). В первом примере в качестве изобразительного компонента используется кадр из мультипликационного сериала «Футурама», где мимика персонажа отражает его внутренний диалог, задумчивость, неуверенность. Этот макрос традиционно используется с шаблоном текста «Not sure if.../or...» («Не уверен, или ... или...»). В рассматриваемом нами тексте («Not sure if I'm doing nothing because I'm depressed or if I'm depressed because I'm doing nothing» / «Не могу понять: я ничего не делаю оттого, что в депрессии, или я в депрессии оттого, что я ничего не делаю») персонаж не уверен, какова причинно-следственная связь между его бездействием и депрессией.



Рис. 1 – Использование «макросов» в мемах о депрессии и суициде

Во втором примере используется изображение Риса Симпсона, персонажа документального фильма «Hood Documentary», и шаблон «You can't ... if you ...». В фильме запечатленный фрагмент следует за сказанной персонажем фразой «Она красивая, потому что у нее есть мозги». После этого данный шаблон стал использоваться для репрезентации нестандартных логических умозаключений, как, например: «твоя девушка тебе не сможет изменить, если у тебя нет девушки», «тебя не смогут уволить, если ты безработный». При этом вербальный компонент подкрепляется соответствующими мимикой и жестом – улыбка и палец у виска, как бы приглашающие реципиента вместе осмыслить преподносимое размышление и согласиться с ним. Абсурдность логики создает комический эффект, делая мем привлекательным для реципиента. В рассматриваемом примере текст «Can't get depression if you commit suicide first» («Ты не впадешь в депрессию, если сначала совершишь самоубийство») построен по тому же принципу неожиданной концовки, так что вербальными средствами достигается комический эффект. Однако этот и подобные ему мемы о депрессии и суициде редко вызывают смех у реципиента. На этом примере четко просматривается нетождественность понятий комического и смешного, на которое указывают многие исследователи [Дземидок 1974]. Комическое, помимо развлекательной функции, способно выполнять функцию терапевтическую, которая заключается в том, что комическое может служить утешением в собственных неудачах и разочарованиях. Шутка над самим собой и автоирония могут быть формой самозащиты, не столько от внешних факторов, сколько от самого себя, уныния, пессимизма, сомнения в собственных силах и возможностях [Дземидок 1974: 162]. Тем самым, мемы как вид текста комического характера способны оказывать терапевтический эффект на реципиента.

Для понимания феномена мемов депрессивного содержания и выполняемых ими функций помимо исследования самих текстов следует обратиться к рассмотрению экстралингвистических факторов, обуславливающих создание и циркулирование такого вида текстов. Е. Браун анализирует появление мемов суицидального характера и объясняет их популярность тем, что обмен мемами позволяет интернет-пользователям избавляться от психологического напряжения. Значимым фактором их широкого распространения стало снятие существовавшего в обществе негласного табу на публичное обсуждение психических заболеваний: это привело к тому, что размещение мемов соответствующего содержания стало возможным не только в личной переписке, но и на сайтах для широкой интернет-аудитории [Brown 2019, эл. ресурс].

Предпосылкой появления множества мемов суицидального содержания Е. Браун считает тот факт, что глобальная сеть Интернет сделала доступной информацию со всего мира, в том числе информацию о трагических событиях, и её переизбыток вызывает стресс – «состояние напряжения, возникающее при несоответствии приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки» [цит. по: Исаева 2008: 40]. Помимо внешних факторов, стресс может быть вызван внутриличностными конфликтами, экзистенциальным кризисом или кризисом идентичности, переживаемом в юношеском возрасте. Это закономерно порождает потребность в способах совладания со стрессом, или копинга (от англ. *coping*, образованного от глагола *to cope* – справляться с чем-л.). В современных условиях, с возросшей значимостью онлайн-общения для молодых людей 15-35 лет, неудивительно, что и средства совладания, к которым человек прибегает с целью избавления от внутреннего напряжения, также связаны с интернет-коммуникацией.

При том, что существуют активные (конструктивные) и пассивные (неконструктивные) способы реагирования на стресс, просмотр и обмен мемами можно отнести к пассивной форме копинг-поведения, характеризующейся использованием таких механизмов психологической защиты, которые направлены на редукцию эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации. Несмотря на то, что такая стратегия направлена не на решение проблемы, вызвавшей стресс, депрессию или суицидальные настроения, а на выражение чувств, она считается достаточно эффективным способом преодоления стресса, т.к. позволяет временно снять психологическое напряжение и даёт индивиду временную передышку, необходимую для адаптации к сложившейся ситуации.

Когда содержанием мема передаются какие-либо эмоции (в рассматриваемых нами случаях – отрицательные эмоции: гнев, грусть, скорбь, отчаяние), реализуется фатическая, или контактоустанавливающая, функция данного вида текста. Даже не будучи сам автором текста, отправитель мема использует его для трансляции собственного эмоционального состояния либо на широкую аудиторию, на сайте или своей странице в соцсетях, либо адресно, в личном сообщении. Данный коммуникативный акт помимо экспрессии чувств даёт возможность инициировать общение, найти потенциальных единомышленников, получить эмоциональную поддержку от партнеров по коммуникации. Более того, интернет-мемы в силу своей способности ёмко и точно передавать смысл зачастую используются и в общении «офф-лайн» с целью достичь большего взаимопонимания (рис. 2). Так, в примере на рисунке 2 изображена женщина, находящаяся на приёме у психотерапевта, которая в качестве ответа на вопрос «Что Вы чувствуете при этом?» отсылает мем, транслирующий нужный смысл, и комментирует свои действия: «Подождите-ка, я видела мем, очень подходящий в данной ситуации. Вот, посмотрите (букв.: я Вас на нём отметила)». Данный пример отражает стоящую за интернет-мемом экстралингвистическую реальность: поликодовые тексты интернет-коммуникации играют всё возрастающую роль в повседневном общении, как бы придавая беседе дополнительное измерение посредством включения в нее либо демонстрации текстов электронного формата, либо устной отсылки к узнаваемой вербальной составляющей мема. При этом воспроизведение прецедентного текста мема служит своеобразным триггером, позволяющим сознанию «достроить» изобразительный компонент мема, и наоборот, характер-

ный жест (см., например, рис. 1б) отсылает собеседника к связанному с ним вербальному компоненту – текстовому шаблону, соответствующему изображенному жесту.



Рис. 2 – Пример использования интернет-мема для описания эмоционального состояния

Подводя итог, можно сказать, что интернет-мемы, отражающие депрессивные или суицидальные настроения, хоть и не способствуют решению беспокоящей индивида проблемы, являются элементом копинг-поведения в силу ряда факторов. Комическое в интернет-меме оказывает терапевтическую функцию, снимает напряжение. Мем выполняет фатическую функцию, помогает завязать разговор на трудную тему психического неблагополучия, а также выступает своеобразным посредником в выражении чувств и переживаний. Возникающее вследствие обмена мемами межличностное взаимодействие и получаемую эмоциональную поддержку можно считать примером того, как интернет-мемы особенно эффективны как инструмент совладания со стрессом, если служат «мостом» к задействованию других копинг-ресурсов.

Литература:

Баскакова, С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами [Электронный ресурс] / С. А. Баскакова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-o-sposobah-sovladaniya-s-psihicheskimi-rasstroystvami>

Дземидок, Б. О комическом [Текст] / Б. Дземидок. – М., 1974. – 224 с.

Исаева, Е. Р. Механизмы психологической адаптации личности: современные подходы к исследованию копинга и психологической защиты / Е. Р. Исаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. – 2008. – Вып. 2. – С. 40-47.

Лысенко, Е. Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи [Электронный ресурс] / Е.Н. Лысенко // Вестник СПбГУ. Социология. – 2017. – Т. 10. Вып. 4. – С.410-425. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-v-kommunikatsii-molodezhi>

Щурина, Ю. В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации [Текст] / Ю.В. Щурина // Науч. диалог. Филология. – 2013. – № 3. – С. 160-172.

Brown, E. Suicide Memes Might Actually Be Therapeutic [Электронный ресурс] / E. Brown // The Atlantic. – 15.02.2019. – Режим доступа: <https://www.theatlantic.com/health/archive/2019/02/suicide-memes/582832/>

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В СЛЕНГЕ

Ключевые слова: сленг, студенты, эмпирическое исследование, метод опроса, оценка, основание оценки, личностные качества.

Keywords: slang, students, research, survey, evaluation, bases of evaluation, personal qualities.

Сленг как языковой и социальной феномен проникает во все сферы жизни общества и вызывает активный интерес у исследователей в области гуманитарных наук. Как отмечают в своей работе С.С. Беркнер и В.В. Варганова, употребление разговорно-сленговых единиц, а также табуированной и вульгарной лексики становится значимой характеристикой общения в конце 20 и начале 21 веков [Беркнер 2005: 105]. В этой связи актуализируется проблема, связанная с изучением сущности и основных характеристик понятия «Сленг», которое является одним из активно развивающихся проблемных полей для современной филологии, в частности таких ее направлений как стилистика, лексикология, теория и практика перевода и т. д. Для раскрытия и решения указанной выше проблемы необходимо обратиться к этимологии, истории и развитию указанного понятия.

Этимология понятия «Сленг» до сих пор остается неясной и вызывает множество вопросов среди исследователей. Согласно мнению, высказанному В.Н. Топоровым, этимологический анализ понятия это «определение координат разных систем (фонологической, словообразовательной, лексической, семантической, поэтической и т.п.), пересечение которых порождает данное слово, и определение последующей траектории слова» [Топоров 1960: 51]. Обращаясь к этимологии понятия «Сленг» учеными выделены такие направления как:

- сведение к цыганскому *slang* – тайный язык (Дж. Хоттен);
- Past Participle от глагола *to sling* (Э. Партридж);
- в значении "цепи", "оковы" (Sportsman's dictionary, London, 1825);
- в значении "шайка", "банда" (М. Мюллер);
- результат агглютинации первой части слова *language* с суффиксом *-s'* (О.Риттер, К. Вестендорпф);
- результат контаминации нескольких корней **lengh*, *eleggho* "ругаю, оскорбляю" и форматива *-s* (М.М. Маковский);
- общее происхождение с норвежским *slenja-ord* – "новое сленговое слово", *slenja-namm* "прозвище" и *slenja-kjeften* в значении "ругать, оскорблять кого-либо" (Г. Уайлд, Э. Уикли).

Нередко сленг рассматривается, как «продукт «духовного» творчества» [Маковский 1982: 12]. В основе такого подхода лежат работы В. Гумбольдта, в которых он описывал отличия в «видении мира» у отдельных социально-профессиональных групп. В качестве сторонников так называемого "нового учения о языке" можно выделить таких ученых, как Н.Я. Марра, Б. Малиновского, Л. Леви-Брюля, Д.С. Лихачева.

Кроме вышеуказанных определений понятия «Сленг», в основе которых лежит его признание как некоего социального и лингвистического явления, можно выделить и полярную точку зрения, отрицающую существование сленга и относящую его к неологизмам, другим стилистическим и лексическим категориям. В частности, И.Р. Гальперин в своей работе «О термине сленг», выдвигает гипотезу о том, что сленг является лексико-стилистической категорией неологизмов, так как «смешение под одним термином разнородных явлений лексико-стилистических и социолингвистического планов вызывают взаимоисключающие взгляды на сленг и, следовательно, приводят к бессодержательности самого термина» [Гальперин 1956: 107]. В этой связи он дает определение понятия «Сленг» как слоя «лексики и

фразеологии, который появляется в сфере живой разговорной речи в качестве разговорных неологизмов, легко переходящих в слой общеупотребительной литературной разговорной лексики» [Гальперин 1956: 107].

Определяя понятие «Сленг», необходимо отметить неразрывность сленга и языковой нормы. Как отмечают в своих работах Л.И. Скворцова, Н.Н. Семенюк «норма присуща любой форме существования языка, в том числе и диалектам» [Маковский 1982: 15]. Язык же можно представить в виде системы, включающей в себя различные взаимосвязанные фрагменты, отражающие картину мира отдельного человека, группы и общества в целом. Под картиной мира мы в работе принимаем понятие, предложенное А.В. Константиновым: «это система представлений о реальности (от мироздания в целом до ближайшего окружения, сиюминутного контекста деятельности), характерных для индивида или социальной группы (профессиональной, этнической, религиозной, сословной, языковой и др.)» [Константинов, эл. ресурс]. Картина мира, фиксируя представления человека о социальных явлениях, определяет и их оценку. В картине мира отражены языковые, религиозные, научные и другие результаты когнитивного процесса личности.

Являясь не только средством общения, но и отражения объективно существующей реальности, сленг служит для выражения эмоциональной оценки, отношения и определенного присваиваемого значения предмету. В.Н. Степанов и П.С. Ухова отмечают, что оценочность является «одним из важных аспектов взаимодействия действительности и человека и отражения этого взаимодействия в языке» [Степанов 2016: 18]. Свидетельством связи эмоциональной и оценочной функций языка является наличие закреплённой в семантике слов отношений, чувств субъекта речи к оцениваемому объекту. Проблема оценки, выражаемой посредством языка, разрабатывалась в трудах таких ученых, как Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, С.Г. Воркачев, В.Д. Девкин, Н.А. Лукьянова, Т.В. Писанова, В.Н. Телия, М.С. Ретунская, В.И. Шаховский, G. Hinnenlang, K. Reiss в области семантики языка. По определению Т. Winograd, семантика – это «отношение между лингвистическими объектами и психическими состояниями и процессами, вовлеченными в производство и понимание этих объектов» [Виноград 1976: 260]. В том числе в лингвистической семантике рассматривается значение слова, словосочетания, предложения, текста в естественном языке (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицка, Б.Ю. Городецкий, Е.В. Падучева, Р.О. Якобсон и др.). Таким образом, любые явления, происходящие в социуме, могут иметь языковую оценку, в том числе по градуированным шкалам добро/зло, положительное/отрицательное, языковая оценка при этом – антропоцентричная категория, которая существует при неразрывной связи с интересами человека.

Относительно выражения оценки в лингвистике также хотелось бы отметить мысль И.В. Арнольд, которая в своих работах выделяет лексику эмоционально-нейтральную и эмоционально-окрашенную. Эмоция и оценка имеют выражения в разных формах и средствах языка, однако, по нашему мнению, в неформальной речи, сленговых выражениях обретают свойственную только социально сниженным формам остроту и подвижность. Сленговые выражения являются одним из средств выражения субъективного отношения, приписывания ценности/антиценности "некоторому объекту путем выражения положительной или отрицательной оценки" [Суதுжко 2008: 17].

С точки зрения лингвистики интегративным признаком, объединяющим лексические единицы, выражающие сему «оценка человека», является значение «положительная или отрицательная оценка человека» или «наличие в коннотативном значении элемента оценки человеческих качеств» [Хохлова 2009: 125]. Как отмечает Т.В. Кара-Казарьян «эмоционально-оценочная лексика, выражающая эмотивную оценку человека, в отличие от рациональной, всегда представляет собой более сложное явление», так как «предметно-логическая сема «оценка» в таких случаях сопровождается коннотативной семой «эмотивность», так как рациональная оценка получает эмоциональное осмысление» [Кара-Казарьян 2000: 151], что подтверждает указанный нами выше тезис о связи оценки и эмоций.

Таким образом, можно отметить, что оценочные именованья лица являются отражением картины мира как отдельного человека, так и группы, общества в целом. Оценка произ-

водится как по степени соотношения субъективного и объективного в ней, так и по основанию (хорошо/плохо), по сферам взаимодействия (человек и общество), а также по тематическим группам, например, моральная/интеллектуальная оценка человека [Беркнер, эл. ресурс]. Кроме указанных выше оснований оценки, учеными отмечены такие группы оценочных именовании, как:

- именовании, описывающие определенные черты характера, личностные свойства;
- именовании, выделяющие яркую, бросающую черту внешности, заметный физический недостаток или, наоборот, подчеркивающие красоту человека;
- именовании, указывающие на социальное и экономическое положение объекта оценки;
- именовании, характеризующие умственные способности человека;
- именовании, указывающие на жизненный опыт человека, его профессиональные навыки и отношение человека к труду;
- именовании, обозначающие особенности характера человека в связи с местом его жительства [Хохлова 2009: 125].

Хотелось бы отметить, что полный перечень классификаций и способов оценки лица в сленге не представляется возможным перечислить в рамках указанной статьи, а перечисленные выше работы отражают лишь часть научного знания, накопленного в этой области. Область нашего научного интереса состоит в определении потенциала русского студенческого сленга в общей и частной оценке личностных качеств мужчин и женщин. С этой целью в апреле 2019 проведено эмпирическое исследование среди 30 студентов 1-2 курса Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова с применением метода опроса. На первом этапе нами был определен набор словосочетаний, содержащих в себе оценочный компонент. Основу методики оценки составил гендерный признак «мужчина/женщина», в комплексе с признаком «хороший/плохой», а также оценка умственных и внешних данных, выраженная в признаках «умный/глупый», «привлекательный/непривлекательный». Таким образом, в качестве слов-стимулов использовались 8 словосочетаний, характеризующих личностные качества: «хороший человек», «плохой человек», «умный человек», «глупый человек», «привлекательная девушка», «непривлекательная девушка», «привлекательный парень», «непривлекательный парень». На втором этапе происходил опрос, в ходе которого мы предложили респондентам привести сленговые синонимы к указанным словосочетаниям.

Наибольшее число сленгизмов мы получили на лексему «Привлекательная девушка». Полученные в результате опроса реакции в количественном соотношении распределились следующим образом (рис. 1).

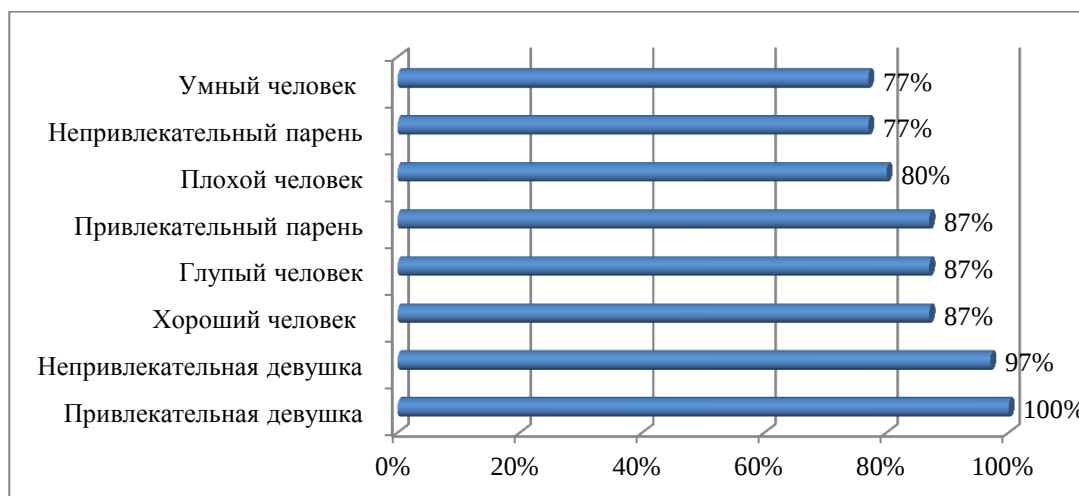


Рисунок 1 – Сленг в оценке личностных качеств (в % от числа опрошенных)

Как отмечают большинство исследователей (Степанов, Банару и др.) преобладание положительных оценок не является типичным для сленга. Полученные результаты можно объяснить спецификой выборочной совокупности (студенты), а также ее небольшим количеством, так как исследование носило пилотажный характер.

Наиболее общее качество – хороший/плохой человек – лежало в основе признаков оценки, к которому респонденты подобрали 26 и 24 сленгизма соответственно. Так, на словосочетание «хороший человек» получены следующие реакции: красавчик (6), красавица (8), бро (3), кент (1), гуд (1), чувак (1), четкий (1), сасный (1) в значении *крутой, отличный, прикольный* (произошло от *sassy* дерзкий), норм чел (3), анимешник (1). Анализируя семантическую основу полученного сленга можно выделить следующие основания оценки:

- общая положительная: красавица (8), красавчик (6), гуд (1), норм чел (3) – 69,2%;
- братство, дружеские отношения: бро (3), кент (1) – 15,4%;
- принадлежность к группе, стоящей вверху статусной иерархии: чувак (1), четкий (1), сасный (1) – 11,5%;
- принадлежность к группе фанатов аниме: анимешник (1) – 3,9%.

Сленгизмы, полученные на стимул «плохой человек» также были сгруппированы по основаниям оценки:

- общая отрицательная: черт (7), мразь (3), гнида (1) – 45,8%;
- низкостатусное положение в группе: собака (1), животное (1), козел (1); лох (4), чепуш (1), додик (1) – 37,5%;
- нетрадиционная сексуальная ориентация: дырявый (1) – 4,2%;
- низкостатусное социальное положение: гопота/гопник (1) – 4,2%;
- не вызывающий доверия: так себе (1), мутный (1) – 8,3%.

Считаем необходимым пояснить семантическое значение некоторых указанных выше слов. Чепуш – не уважаемый, глупый человек; додик – глупый, тупой человек; гопота – представитель городской прослойки низкого социального статуса.

На лексему «умный человек» получено 23 реакции: ботан (13), смарт (2), шарит (2), шарящий (1), прошаренный (1), заучка (1), жук (1), технарь (1), задрот (1), позволяющих выразить интеллектуальные способности в сленге. Большая часть из них (65,2%) отрицательно эмоционально окрашены (ботан, заучка, задрот), остальные 34,8% указывают на хитрость и умение разбираться в ситуации – 30,4% (смарт, шарит, шарящий, прошаренный, жук) или какой-то определенной области знания – 4,4% (технарь).

К словосочетанию «глупый человек» респондентами было подобрано 26 сленговых синонимов: затылок (6), затупок (4), тупой (3), тупица (2), дегенерат (2), дурачек (1), отсталый (1), себек (1), тупик (1), амеба (1), касячник (1), быдло (1), дадон (1). Выраженно отрицательную оценку содержат 8,7% из них (касячник, быдло), а остальные 91,3% указывают на тупость, отсталость (затупок, тупой, тупица, дегенерат, дурачек, отсталый, тупик, дадон), отсутствие способности мыслить (амеба), носят ироническую оценку (затылок).

Словосочетание «привлекательная девушка» вызвало наименьшие затруднения при подборе, и респонденты зафиксировали к нему 30 сленговых синонимов: чика (7), красотка (4), чикса (3), норм (2), соска (2), телочка (2), она ничего так (1), цаца (1), бейба (1), бикса (1), няшка (1), тян (1), тянка (2), тяночка (2). Полученные реакции были сгруппированы по следующим основаниям оценки:

- молодая, милая, красивая (красотка (4), соска (2), телочка (2), бейба (1), няшка (1), тян (1), тянка (2), тяночка (2)) – 50%;
- умеет подать себя/женская модель поведения (чика (7), чикса (3), цаца (1), бикса (1)) – 40%;
- соответствует норме (норм (2), она ничего так (1)) – 10%.

На стимул «привлекательный парень» было получено 26 реакций: четкий (8), красавчик (5), норм (3), мен (3), bad boy (1), полупокер (1), альфач (1), кун (2), мачо (1), пойдет (1), которые сгруппированы по основаниям оценки:

- красивый (красавчик (5), четкий (8)) – 50%;
- придерживается маскулинного поведения (мен (3), альфач (1), кун (2), мачо (1), bad boy (1), полупокер (1)) – 34,6%
- соответствует норме (норм (3), пойдет (1)) – 15,4%.

На лексемы «непривлекательная девушка» и «непривлекательный парень» было получено 29 и 23 реакции соответственно. Ассоциатами первой лексемы стали: стремная (14); шмара (5), телка (3), курица (2), ну-ну, такое (1), деревенщина (1), лошадь (1), кобыла (1), тянка (1). В качестве сленговых синонимов лексемы респонденты привели: колхозан/колхозник (6); стремный (5), чмо (5), урод (2), мужик (1), так себе (2), не очень (1).

Основаниями для оценки в сленге непривлекательности можно выделить следующие:

- низкостатусное положение в группе (колхозан/колхозник (6), чмо (5), шмара (5), деревенщина (1), мужик (1), тянка (1)) – 38,5%;
- не соответствие общепринятым нормам (ну-ну, такое (1), так себе (2), не очень (1)) – 7,7%;
- отсутствие женственности/маскулинности (стремная/стремный (19), телка (3), курица (2), лошадь (1), кобыла (1), урод (2)) – 53,8%.

Таким образом, в оценочном потенциале русского студенческого сленга преобладают такие основания как: положение в группе/социальной структуре, соответствие/несоответствие нормам, женственность/маскулинность. Сленг позволяет молодым людям выразить свое отношение к миру, дать ему более эмоционально окрашенную оценку.

Литература:

Беркнер, С.С. Тематическая группа "Оценка человека". Стилистически сниженные единицы в разговорно-сленговой сфере английского языка и их перевод на русский язык [Текст] / С.С. Беркнер, В.В. Варганова // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2005. – № 2. – С. 105-108.

Гальперин, И.Р. О термине «сленг» [Текст] / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. 1956. – № 6. – С. 107-114.

Кара-Казарьян, Т.В. Прагматические парадигмы по лицам в сфере эмоционально-оценочной лексики [Текст] / Т.В. Кара-Казарьян // Лингвистика. Перевод. Межкультурная коммуникация: межвузовский сб. науч. тр. – Петрозаводск, 2000. – Вып. 2. – С. 151.

Константинов, А.В. Картина мира [Электронный ресурс] / А.В. Константинов // Энциклопедия. Всемирная история. – Режим доступа: https://w.histrf.ru/articles/article/show/kartina_mira.

Маковский, М.М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология) [Текст] / М.М. Маковский. – Москва : ЛКИ, 1982. Изд. 2-е. – 137 с.

Степанов, В.Н. Оценочный потенциал французского студенческого сленга [Текст] / В.Н. Степанов, П.С. Ухова // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – № 4 (39). – С. 17-25.

Сутужко, В.В. Основания оценки в различных сферах бытия и сознания [Текст] / В.В. Сутужко // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 28. – С. 11-19.

Торопов, В.Н. О некоторых теоретических основаниях этимологического анализа [Текст] / В.Н. Торопов // Вопросы языкознания. – 1960. – № 3. – С. 51.

Хохлова, Н.В. Оценочные именованья человека в английском и русском языках [Текст] / Н.В. Хохлова, Е.Н. Истомина // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – № 4. – С. 125-133.

Winograd, T. Towards a procedural understanding of semantics [Текст] / T. Winograd // Revue Internationale de Philosophie. – 1976. – № 117-118 (3-4). – p. 260-303.

СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ЭМОТИВНОСТЬ» И «ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ»: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ

Ключевые слова: категория, эмотивность, эмоциональность, денотативное значение, коннотативное значение, эмотивная лексика, эмоция.

Keywords: category, emotiveness, emotionality, denotational meaning, connotational meaning, emotive words, emotion.

Ведущая роль эмоций в организации деятельности человека делает их объектом изучения ряда наук, и прежде всего психологии, лингвистики и психолингвистики. При этом отмечается увеличение количества работ, посвященных исследованию эмотивных характеристик слова и текста, что свидетельствует об актуальности научного поиска в этой области. Однако, несмотря на огромное количество попыток, предпринятых в данном направлении, многие ключевые вопросы остаются нерешенными. Одним из подобных вопросов является соотношение смежных категорий эмоциональности и эмотивности.

В исследованиях последних лет, наряду с традиционным термином «эмоциональность», все чаще можно встретить термин «эмотивность». В некоторых работах они используются как синонимы. Мы не разделяем подобную точку зрения. Как уже отмечалось ранее в нашем исследовании, понятия «эмотивность» и «эмоциональность» не тождественны [Роговская 2004]. Большинство ученых считают «эмотивность» языковой категорией, противопоставляя ее психической категории эмоциональности. При таком подходе термин «эмоциональность» используется при описании физиологического и психологического состояния человека, в то время как эмотивность рассматривается в качестве языкового выражения эмоциональности. Так, В.И. Шаховский определяет эмотивность как лингвистическое выражение эмоций, неотъемлемое *семантическое свойство языка* «выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции» [Шаховский 1987: 24].

Несколько иной точки зрения придерживается В.Н. Телия, которая подчеркивает взаимосвязь между категорией «эмотивность» и эмоциональной сферой психики. По мнению исследователя, «эмотивность соотносится по содержанию с определенными типами эмоций – чувств-отношений, которые мы определяем в диапазоне одобрительной или неодобрительной реакции на обозначаемое» [Телия 1986: 129].

Исследователи, описывающие «эмотивность» как языковую категорию, утверждают, что в ее формировании участвуют языковые средства всех уровней, способные произвести эмоциональный эффект, то есть вызвать соответствующие эмоции. В полной мере эмотивность исследована на лексическом уровне языка, однако при определении места эмотивного компонента в семантической структуре слова ученые демонстрируют различные точки зрения. На это, по словам Е.Ю. Мягковой, указывает противоречивость и разнообразие используемой терминологии. Автор отмечает, что при обращении к описанию эмотивных характеристик слова речь может идти о «эмотивной окраске слова», «экспрессивно-стилистической окраске», «экспрессивно-оценочном компоненте языкового значения» и т.д. [Мягкова 1990].

Ситуация в значительной степени осложняется тем, что в поисках теоретического обоснования для своих концепций авторы лингвистических исследований обращаются к психологии эмоций, которая не располагает единой теорией эмоциональных явлений. Это обусловлено сложностью и неоднозначностью исследуемого феномена «эмоция». По словам В.К. Вилюнаса, в современной психологии эмоций даже не разработан вопрос о ее объекте,

отсутствует преемственность между работами, созданными в различные периоды развития науки [Вилюнас 1984].

Как показывает анализ лингвистических исследований в области эмотиологии, большинство авторов считают эмотивный компонент частью системного значения слова [Роговская 2004]. Спорным, однако, является вопрос о том, какое место он занимает в структуре значения слова, и насколько обязательно его наличие в каждом слове. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой эмотивный компонент входит в состав коннотации [Вольф 2002, Стернин 1985, Шаховский 1987]. В этом случае коннотативное значение рассматривается в русле традиционного соотношения «денотат/коннотат», где денотат – это предметно-логическое значение. В составе коннотации, как правило, выделяют эмотивный, экспрессивный, оценочный и стилистический компоненты [Арнольд 1990, Арутюнова 1988]. При этом зачастую коннотативное значение слова рассматривается как вторичное, факультативное по отношению к основному денотативному значению слова [Арнольд 1990].

Однако на практике соотношение составляющих коннотации варьируется. Так Е.Ю. Мягкова приводит примеры концепций, в которых некоторые из указанных компонентов полностью исключаются из состава коннотации. В других работах соотношения между составляющими коннотации представлены в виде иерархии, когда один из ее компонентов выдвигается в качестве доминирующего, подчиняя себе все остальные [Мягкова 2000]. Анализируя эмотивность в составе значения слова, В.И. Шаховский относит ее к коннотации, в то время как оценочность и экспрессивность, по мнению ученого, входят в состав денотации [Шаховский 1987]. В работах некоторых исследователей в структуре коннотации присутствует только эмотивный компонент [Ризель 1978]. Другие лингвисты основными компонентами коннотации считают оценочность и эмоциональность [Лукиянова 1986].

Нельзя не согласиться с мнением Е.Ю. Мягковой, полагающей, что «наличие множества точек зрения на структуру коннотации и определения места эмотивного компонента в ней объясняется отсутствием не только психологической, но и лингвистической теории эмотивной речи» [Мягкова 1990: 18].

Различия в понимании природы эмотивности и неоднозначность места и роли эмотивного компонента в структуре слова приводят к многообразию классификаций эмотивной лексики. Л.Г. Бабенко выделяет два подхода в описании эмотивной лексики. Согласно первому из них, получившему название «панэмоционального» подхода, каждое слово является потенциально эмотивным [Бабенко 1989]. Данный подход находит поддержку в концепции В.И. Шаховского, утверждающего, что каждое слово может стать эмотивным, при этом ведущая роль в актуализации эмоций отводится контексту [Шаховский 1987]. Согласно второму подходу, круг эмотивной лексики является ограниченным. Это объясняется прежде всего спецификой коннотации, а именно тем, что коннотативный компонент, являющийся вторичным по отношению к основному денотативному компоненту, может отсутствовать в составе слова. В соответствии с данным подходом лишь небольшое количество слов способно выражать эмоции, оценку, отношение говорящего к предмету высказывания. На сегодняшний день накоплен обширный теоретический материал в области систематизации эмотивной лексики [Вольф 2002, Гридин 1983, Лукиянова 1986, Телия 1986, Шаховский 1987 и др.]. Несмотря на это, не существует единого мнения относительно критериев отнесенности того или иного слова к разряду эмотивных.

Анализ существующих в эмотиологии классификаций позволил А.В. Кинцель выделить три группы эмотивной лексики в современной научной литературе: 1. слова, лексическое значение которых выражает эмоции или содержит оценку; 2. слова, эмотивное значение которых передается суффиксами эмоциональной оценки; 3. слова, имеющие стилистические пометы в словарных дефинициях [Кинцель 2000].

Трудности в определении круга эмотивной лексики свидетельствуют об отсутствии однозначного понимания эмотивности как языковой категории. Этим объясняются на современном этапе развития науки попытки расширенного толкования данной категории, связан-

ные, прежде всего, с учетом экстралингвистических факторов и привлечением результатов исследований близких к лингвистике дисциплин. При этом все активнее выдвигается точка зрения, согласно которой эмотивность присуща любому слову. Данное положение находит широкую поддержку в психолингвистических исследованиях [Кинцель 2000, Мягкова 2000, Пищальникова 1999].

Возвращаясь к вопросу о соотношении категорий «эмоциональность» и «эмотивность», можно сделать вывод о тесной взаимосвязи между ними. В основе их разграничения лежит противопоставление по признаку психологическое / лингвистическое. На языковом уровне эмоция, являющаяся психологической категорией, трансформируется в категорию эмотивности. Разнообразие используемой терминологии при описании языковых средств выражения эмоций связано с различными подходами к их исследованию. Выбор того или иного термина в большинстве случаев объясняется индивидуальными предпочтениями ученого.

Литература:

Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка: Стилистика декодирования [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.

Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

Бабенко, Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке [Текст] / Л.Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 182 с.

Вилюнас, В.К. Психология эмоций. Тексты [Текст] / В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки [Текст] / Е.М. Вольф. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.

Гридин, В.Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка [Текст] / В.Н. Гридин // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С. 113-119.

Кинцель, А.В. Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора [Текст] / А.В. Кинцель. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000. – 151 с.

Лукьянова, Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики [Текст] / Н.А. Лукьянова. – Новосибирск: Наука, 1986. – 227 с.

Мягкова, Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования [Текст] / Е.Ю. Мягкова. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 106 с.

Мягкова, Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова [Текст] / Е.Ю. Мягкова. – Курск: Изд-во Кур. гос. пед. ун-та, 2000. – 110 с.

Пищальникова, В.А. Психопоэтика [Текст] / В.А. Пищальникова. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1999. – 175 с.

Ризель, Э.Г. К вопросу о коннотации. [Текст] / Э.Г. Ризель // Сб. научных трудов МГПИИМ им. М. Тореца. – Вып. 125. – М., 1978. – С. 9-19.

Роговская, Е.Е. Эмоциональная доминанта как структурообразующий компонент текста перевода: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Е.Е. Роговская. – Барнаул, 2004. – 165 с.

Стернин, И. А. Лексическое значение слова [Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 170 с.

Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 141 с.

Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В.И. Шаховский. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. – 190 с.

О МНОГОМЕРНОСТИ ИНТЕРТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. КАРТЕР “WISE CHILDREN”)

Ключевые слова: интертекстуальность, межтекстовое взаимодействие, интертекст, А. Картер.

Key words: intertextuality, intertextual interaction, intertext, A. Carter.

Вопросы интерпретации художественного текста продолжают оставаться актуальными и значимыми, привлекая внимание специалистов из разных областей гуманитарного знания, поскольку все усложняющиеся текстовые практики, а также сложные механизмы кодирования смысла, используемые современными авторами, требуют сочетания традиционных и новаторских исследовательских методик. Объектом нашего исследования выступила интертекстуальность как одна из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры, а предметом – ее семиотическая сущность и роль в процессах смыслопорождения. Цель исследования заключается в анализе и описании семиотической специфики интертекстуальности как неконвенционального способа кодирования смысла. В качестве материала для анализа был использован текст романа английской писательницы-постмодернистки Анджелы Картер “*Wise Children*”, отличающийся сложностью и многоплановостью сюжета, а также чрезвычайно высокой степенью интертекстуальной плотности.

Прежде всего, считаем необходимым напомнить, что феномен интертекстуальности «безымянно» существовал в литературе с самого момента ее зарождения, поэтому возникновение теории интертекстуальности, датирующееся второй половиной XX в., было подготовлено самими литературными текстовыми практиками. Как известно, термин «интертекстуальность», который на сегодняшний день прочно закрепился в метаязыке гуманитарных наук, был введен в лингвистический дискурс в 1967 году французским литературоведом и семиотиком Юлией Кристевой. Появлением этого термина сама Ю. Кристева, по ее собственному признанию, была обязана идеям М.М. Бахтина о диалогизме гуманитарного мышления. За время своего существования теория интертекстуальности интенсивно разрабатывалась с позиций различных аспектов на материале разных языков и претерпела несколько этапов эволюции. При этом, несмотря на огромное количество работ, посвященных феномену интертекстуальности, интерес к данной проблеме не ослабевает, что обусловлено тем, что интертекстуальность как один из основополагающих принципов построения текста и художественных приемов находится в постоянном развитии, претерпевая изменения, и получает новую реализацию в новых культурно-исторических контекстах и новых текстовых практиках. Подобные практики неизбежно привлекают внимание исследователей и требуют теоретического осмысления. В условиях все возрастающей доли интернет-коммуникации, гипертекстовой среды, межкультурного диалога человечество переходит от линейного восприятия информации к нелинейному. Данное изменение в осуществлении коммуникации в современном мире, в том числе коммуникации посредством текстов, требует как иного создателя текста, так и иного реципиента – кодопроницательного и обладающего особым знанием читателя. От такого читателя требуется способность соотнести форму и содержание в наиболее сложных случаях межтекстовых взаимодействий. К числу таких наиболее сложных случаев и относится кодирование смысла с помощью «чужого слова», составляющее суть феномена интертекстуальности.

Интертекстуальность представляет собой одну из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры, основанную на принципе диалогизма мышления и представляющую собой особый, неконвенциональный способ кодирования / декодирования (порождения / восприятия) смысла текста путем эксплицитной или имплицитной отсылки к другому тексту, хранящемуся в тезаурусе автора / реципиента и слу-

жащему основой для смыслопорождения и смысловосприятия [Кремнева, 2017: 89]. Семиотическая сущность данного способа кодирования смысла состоит в его двойной референтной соотнесенности: с одной стороны – к описываемому в тексте событию, другой стороны – к предшествующим текстам или их фрагментам, хранящимся в памяти автора / читателя и служащим основой для подобного кодирования.

Говоря об интертекстуальности как об одной из форм межтекстового взаимодействия, считаем необходимым подчеркнуть, что такое взаимодействие может осуществляться в различных формах, как в синхроническом, так и в диахроническом аспектах. В литературе существует множество странствующих сюжетов и образов, способных путешествовать во времени и в пространстве, получающих новое воплощение в текстах авторов, представляющих разные культуры и исторические эпохи. Будучи знаком, получающим иное смысловое наполнение в рамках нового текста, интертекст приобретает особую многослойность, или многомерность, каждый раз прирастая все новыми смыслами. При этом характер кодирования смыслов заключается в референции, отсылающей одновременно и к ситуации, описываемой в тексте, и к другим, прецедентным текстам, что приводит к синкретизму смысла, возникающего в результате такого межтекстового взаимодействия.

В качестве примера обратимся к творчеству А. Картер – британской писательницы, ярчайшей представительницы литературного течения постмодернизма. Критики отмечают разнотипность, гибридность ее творчества, создающие основания для интерпретации ее произведений с позиций постмодернизма, психологизма, магического реализма, фрейдизма, феминизма, научной фантастики и жанра фэнтези [Carter, 2012: 1]. Тексты произведений А. Картер отличаются невероятно высокой степенью прецедентной плотности, что позволяет критикам характеризовать присущую ей интертекстуальность как *“voracious and often dizzying”* [Там же]. Сфера прецедентных источников, используемых А. Картер в своем творчестве, необычайно широка. В нее входят, прежде всего, так называемые «сильные тексты» англоязычной лингвокультуры, знакомые любому ее представителю – классический миф, Библия, произведения У. Шекспира и других классиков английской литературы, детские сказки и стихи. Комментируя этот широкий набор прецедентных текстов, А. Картер отмечала: *“I have always used a wide number of references because of tending to regard all of Western Europe as a great scrap-yard from which you can assemble all sorts of new vehicles... bricolage”* [Там же].

Рассуждая о задачах своего творчества, Картер подчеркивала, что в их число входит исследование социальных фикций и вымыслов, регулирующих нашу жизнь (*“the social fictions that regulate our lives”*) [Carter 1983: 69], тем самым противопоставляя собственное творчество постмодернистским «текстам о текстах», выполняющим преимущественно метатекстуальную функцию. Как отмечают исследователи, А. Картер рассматривает литературу как интертекстуальную систему, которая использует уже существующие материалы для того, чтобы придать им новый смысл. Метафорически она формулирует это следующим образом: *“most intellectual development depends upon new readings of old texts. I am all for putting new wine in old bottles, especially if the pressure of the new wine makes the old bottles explode”* [Seago 99: 77].

Перейдем к рассмотрению интертекстуальности романа А. Картер *“Wise Children”* («Мудрые дети»), особую роль в организации которого играют многочисленные аллюзии на произведения Уильяма Шекспира. На эту особенность своего произведения указывает сама А. Картер, выбрав в качестве эпиграфа к роману слова шуточной песни Коула Портера *“Brush up your Shakespeare”*. Главными действующими лицами романа выступают близнецы Нора и Дора Чанс, происходящие из прославленной британской театральной династии Хэзард. В канун своего 75-летия Дора воспроизводит в памяти все удивительные события, произошедшие в ее жизни и жизни многочисленных представителей ее знаменитой семьи, при этом судьбы героев романа зачастую так или иначе связаны с произведениями Шекспира. Шекспировские сюжеты и образы пронизывают все ткань романа, суть которого не может быть понята без соотнесения с претекстом. Многочисленные интертекстуальные отсылки, представляющие собой потенциальные лакуны для читателя, мало знакомого с пьесами Шекспира, делают роман достаточно сложным для восприятия и находят свою манифеста-

цию на сюжетно-композиционном, смысловом, вербально-образном и ритмико-синтаксическом уровнях организации текста. Например:

But the play he picked on was, alas, Othello. Thirty or thirty five, whatever she was, she doesn't look more than a schoolgirl in the picture on the postcard... 'Sing willow, willow, willow.' Cassius Booth played Iago. There is no handkerchief in this story. All the same, her husband killed them both... Perhaps, by then, Old Ranulph couldn't tell the difference between Shakespeare and living (p. 20-21).

The rest is old clothes, dust, newspapers stacked in piles tied up with string, cuttings, old photographs. The rest is silence (p. 36).

To butter or nor to butter... (p. 38).

He smiled and then he said: 'Friends,'... and although the old enchantment instantly overcame me, I quivered with anxiety: would he now continue, 'Romans, countrymen', so tense with the significance of the moment that he cued himself into the other speech? But he didn't get the chance to get it wrong (p. 131).

Did she fall or was she pushed? That was the question (p. 179).

Специфика интертекстуальных связей романа А. Картер "*Wise Children*" была рассмотрена в диссертационном исследовании С.В. Зверьковой. Одна из особенностей данного произведения заключается в том, что он представляет собой не «вторичный», а «третичный» текст [Зверькова 2004: 13] в силу того, что Картер переносит в текст произведения и переосмысливает мотивы и сюжеты У. Шекспира, которые изначально были заимствованы из Библии – наиболее влиятельного текста всей христианской культуры (о разных способах вхождения библейского мифа в концептуальную систему автора и его репрезентации в тексте см.: [Кремнева 2017: 290-302]). Таким образом, традиционная для интертекстуальности дихотомия «текст-антецедент» – «текст-консеквент» расширяется, приобретая трехмерный характер: «текст-антецедент» – «текст-антецедент-текст-консеквент» – «текст-консеквент», где в качестве исходного прецедентного текста выступает Библия, послужившая источником интертекстуальности как для У. Шекспира, так и для А. Картер. Отношения, возникающие в результате такого наложения текстов приобретают многомерный (в данном случае трехмерный) характер и могут быть проиллюстрированы следующей схемой [Зверькова 2004: 13]:

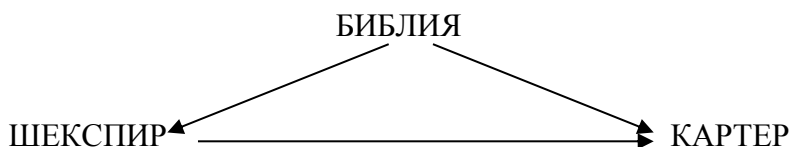


Рисунок 1 – Многомерный характер интертекстуальности в романе А. Картер "*Wise Children*"

Само заглавие романа "*Wise Children*" является аллюзивным, демонстрируя трехмерный характер интертекстуальных связей, и содержит в себе и обыгрывание строки из шекспировской комедии "*The Merchant of Venice*", и отсылку к Ветхому завету:

Hear thou, my son, and be wise, and guide thine heart in the way (Proverbs 23: 19).

The father of the righteous shall greatly rejoice: and he that begetteth a wise child shall have joy of him. (Proverbs 23: 24).

It is a wise father that knows his own child (*The Merchant of Venice*: Act II, Scene II).

Словосочетание *wise child* появляется еще в одной «сильной» позиции текста романа, а именно, в эпиграфе: *It's a wise child that knows its own father*. Вынося «чужое слово» в заглавие и эпиграф романа, А. Картер апеллирует к эрудиции своего читателя, его интертекстуальному тезаурусу, стимулируя читателя к установлению связи между заглавием, эпиграфом и основным текстом. При внимательном прочтении романа можно заметить, что аллюзивное словосочетание *wise children* используется автором в одной из ключевых сцен, когда героини знакомятся со своим биологическим отцом, звездой британской театральной сцены Мельхиором Хэзардом (*'It is a wise child that knows its own father' hissed Peregrine, like the*

gypsy's warning, 'But wiser yet the father who knows his own child' (p. 73)), а также других отрывках романа (I may never have known my father in the sense of an intimate acquaintance, but I knew who he was. I was a wise child, wasn't I? (p. 196)).

Таким образом, словосочетание *wise children*, будучи использованным в заглавии и эпиграфе произведения, выполняет важную прогностическую функцию, а также задает направление интерпретации романа. Оно заключает в себе доминантный смысл романа (семья строится не только на кровных узах, но и на любви и поддержке близких), представленный в свернутом виде и выраженный с помощью «чужого слова». В силу своего многомерного характера и синкретизма смысла, возникающего в результате наслоения прецедентных текстов, интертексты не могут быть полностью интерпретированы без опоры на произведения Шекспира и Библию.

Литература:

Зверькова, С.В. Интертекстуальные связи и их специфика в произведениях Анджелы Картер: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / С.В. Зверькова. – Барнаул, 2004. – 18 с.

Кремнева, А.В. Интертекстуальность как одна из форм межтекстового взаимодействия в семиотическом пространстве культуры: монография [Текст] / А.В. Кремнева. – Барнаул: АлтГТУ им. И.И. Ползунова, 2017. – 378 с.

Фатеева, Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов [Текст] / Н. А. Фатеева. – М.: АГАР, 2000. – 280 с.

Angela Carter: New Critical Readings [Text] / Ed. by S. Andermahr and L. Phillips. – London : Continuum, 2012. – 214 p.

Carter, A. Notes from the Frontline [Text] / A. Carter // On Gender and Writing / Ed. by M. Wandor. – London; Boston: Pandora Press, 1983. – P. 69-77.

Carter, A. Wise Children [Text] / A. Carter. – London: Penguin Books, 1993. – 240 p.

King James Bible [Electronic resource] // kingjamesbibleonline.org. – Режим доступа: <https://www.kingjamesbibleonline.org>.

Seago K. New Wine in Old Bottles? : Angela Carter's Bloody Chamber of Revisioned Fairy Tales [Text] / K. Seago // Métaphore. – 1999. – № 26. – P. 77-98.

Shakespeare W. The Merchant of Venice [Electronic resource] / W. Shakespeare / uppcolleges.com. – Режим доступа: http://uppcolleges.com/wp-content/uploads/2015/04/merchant_of_venice_12.pdf.

Левин А.В.

*Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ТЕОРИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ: АДГЕРЕНТНАЯ И ИНГЕРЕНТНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ

Ключевые слова: адгерентная и ингерентная актуализация, высказывания с конструкцией актуализации

Keywords: adherently and inherently actualization, statements with the construction of actualization

Еще в начале 70-х годов в исследовании, посвященном некоторым вопросам теории актуализации, Ю.А. Левицкий писал о том, что еще нет теории актуализации в полном, завершенном виде [Левицкий 1970: 3]. Можно и сейчас отметить, что не все вопросы теории актуализации получили достаточно полное освещение в современной лингвистике.

Само понятие "актуализация" имеет широкое и узкое значение. Актуализация в общем, широком понимании – действие, направленное на приспособление чего-либо к условиям данной ситуации; в языкознании актуализация – осуществление потенциальных языковых элементов в речи, приспособление их к требованиям данной речевой ситуации [Кондаков 1975: 25].

Такое широкое понимание актуализации восходит к Ш. Балли и главным образом связывается с дихотомией языка и речи. Актуализация (по Балли) – процесс превращения виртуальных единиц языка в актуальные единицы речи при осуществлении вербальной коммуникации. "Актуализировать понятие, – пишет Ш. Балли, – значит отождествить его с реальным представлением говорящего субъекта. Так как понятие само по себе является чистым порождением ума, оно виртуально... . Виртуальное понятие неопределенно по объему" [Балли 1955: 87]. Актуализация понятия, таким образом, заключается в претворении его в действительность посредством его индивидуализации, под которой понимается, во-первых, определение объема этого понятия, т.е. количественное определение, и, во-вторых, его пространственная и временная локализация по отношению к говорящему субъекту [там же: 89]. В механизме актуализации языку свойственны актуализаторы, под которыми Ш. Балли понимает различные приемы (грамматические связи), употребляемые для того, чтобы связать виртуальные понятия с соответствующими им в действительности предметами и процессами [там же: 93].

Наряду с таким широким пониманием, существует и более узкое понимание актуализации, которое положено в основу рассмотрения высказывания с конструкцией актуализации в данной работе.

Под актуализацией мы, вслед за Л.П. Чахоян, понимаем процесс реализации коммуникативного намерения говорящего, заключающийся в выделении какого-либо элемента (блока элементов) высказывания [Чахоян 1979: 109; 1980: 11].

В таком узком понимании актуализация имеет коммуникативный характер, а не исходит из общей тенденции преобразования виртуального понятия в актуальное. Процесс актуализации в такой интерпретации относится к числу психологических и, одновременно, коммуникативных процессов, так как он основан на определении психологической доминанты высказывания [Чахоян 1979: 123] и может быть определен в терминах переработки информации человеком, поскольку имеется в виду, что в процессе обработки информации некоторому объекту отводится особое, привилегированное место, тем самым он лучше закрепляется в долговременной памяти [Дейк 1978: 315-316].

Возможность актуализации одного элемента (блока элементов) высказывания основывается также на общем признаке членораздельности речи, который выражается в том, что речь на каждом уровне делится на дискретные единицы, обладающие свойством вычленимости из речевого потока. Поэтому всякая подвижность некоторого отрезка речи относительно другого свидетельствует о его дискретном характере [Богданов 1965: 6].

Результатом процесса актуализации является высказывание с конструкцией актуализации (ВКА), т.е. именно та форма высказывания, которая соответствует коммуникативной цели данного сообщения [Ковтунова 1976: 56].

В общетеоретическом плане можно выделить два вида коммуникативной актуализации: адгерентную и ингерентную.

1. Адгерентной (от англ. *adherent* – плотно соединенный, прилегающий) мы называем такую актуализацию, которая происходит без изменения семантико-синтаксической структуры высказывания: коммуникативные акценты в нем распределяются только в зависимости от контекстуального окружения. При этом контекстуальная зависимость может быть двух видов: горизонтальная (или линейная) зависимость, конституированная последовательностью элементов и вертикальная (или кросс-референция), конституированная встречаемостью идентичных и/или тесно связанных элементов [Svoboda 1974: 39].

Исходным положением для выделения адгерентной актуализации является положение, согласно которому в английском языке существует явная связь между темой и начальной позицией элемента в простом коммуникативно немаркированном высказывании [Мате-

зиус 1967: 227; Halliday 1967: 205], а основная сообщаемая информация тяготеет к концу этого высказывания (end-focus [Лич 1983: 158]). Однако в некоторых случаях происходит коммуникативный сдвиг, при котором контекстуальное окружение и/или ситуация определяют иную расстановку коммуникативных акцентов в том же самом высказывании и контрастивное выделение не-конечного элемента. В данном случае вполне справедливым представляется указание на фонетические характеристики высказывания, так как интонация всегда является самым общим, самым простым, всегда присутствующим средством образования высказываний [Общее языкознание 1972: 323; Фирбас 1972: 55].

При адгерентной актуализации элемент высказывания получает дополнительное интонационное выделение [Шевякова 1977: 111; Торсуева 1979: 9].

Посредством адгерентной актуализации может быть выделен любой элемент высказывания, включая служебные слова, например:

(1) I put them ON the table (not UNDER it).

2. Наряду с адгерентной актуализацией мы различаем и ингерентную актуализацию (от англ. *inherent* – присущий, неотъемлемый), т.е. абсолютную актуализацию какого-либо элемента (блока элементов) высказывания, эксплицитно выражаемую посредством системных, т.е. закрепленных в языке, специальных семантико-синтаксических структур – высказываний с конструкцией актуализации (ВКА).

В данной работе рассмотрим только ингерентную актуализацию, которая представлена тремя структурными типами (а, б и в).

Тип (а). Общим условием для выделения данного типа ингерентной актуализации является возможность преобразования исходной номинации с целью выделения одного из ее элементов (или блока элементов). Такое преобразование некоторые исследователи относят к синтаксической экспрессивности как оппозиции к состоянию синтаксического покоя [Чайковский 1971: 195]. Т.Б. Алисова, например, такие синтаксические экспрессивные конструкции образно называет "интонационными окаменелостями" [Алисова 1972: 123], а В. Матезиус справедливо отмечает, что в данном случае момент экспрессивный и момент коммуникативный тесно переплетаются при доминанте коммуникативного момента [Матезиус 1967: 447].

Возможность преобразования исходной номинации для создания ВКА отмечается исследователями на материале разных языков. И.П. Сусов называет такое преобразование «трансформацией выделения (проминенции)», а под выделенностью автор понимает особый компонент в сфере сознания, сопровождающий представление о том или ином элементе ситуации и выдвигающий этот элемент в силу его информативной важности в центр внимания [Сусов 1973: 116].

В.Г. Гак рассматривает такие трансформации как "эмфатизацию", т.е. возникновение эмфатических конструкций из структур иного рода [Гак 1975а: 51].

Результатом преобразования исходного коммуникативно немаркированного высказывания является ВКА типа (а), характерной особенностью которого является наличие актуализатора и осложняющих элементов в позиции после актуализируемого элемента (блока элементов), обладающего статусом ремы [Ильиш 1971: 193].

Актуализаторы, к которым относятся дейктические элементы *it*, *this*, *that* и *there* в данном случае рассматриваются как коммуникативные семантические элементы, вводящие рему высказывания.

Так, ВКА типа (а) – (3), (5), (7) и (9) являются коммуникативными вариантами соответствующие исходных коммуникативно немаркированных высказываний – (2), (4), (6) и (8):

Исходное высказывание	ВКА типа (а)
(2) She gave Julia her first lessons.	(3) <u>It was she</u> who gave Julia her first lessons. (M.T., 29)
(4) A man asked simply for a certificate...	(5) <u>This was a man</u> who asked simply for a certificate... (C.C., 123)
(6) He now asked himself the question.	(7) <u>That was the question</u> he now asked himself. (C.C., 37)
(8) A pile of scripts was on his desk.	(9) <u>There was a pile of scripts</u> on his desk. (S.E., 115)

Как показывают приведенные примеры, коммуникативное выделение какого-либо элемента высказывания приводит, как правило, к вынесению его на первое место, но по сравнению с русским языком, в английском это вынесение сопровождается появлением актуализатора и перестройкой предложения [Чахоян 1979б: 48].

Тип (б). Ингерентную актуализацию могут представлять и неосложненные ВКА, служащие только для актуализации одного элемента (или блока элементов). Так как в данных ВКА постпозиция по отношению к актуализируемому элементу остается пустой, В.Д. Ившин, например, рассматривает такие ВКА (структуры *it + be + X*) как "усеченные обороты, служащие для выделения именной части сказуемого" [Ившин 1963: 17], а В.Д. Денисова называет такие конструкции "структурным ядром" [Денисова 1962: 23]. Так же, как и в случае ВКА типа (а), в ВКА типа (б) характерным является использование актуализаторов *it, this, that* и *there*:

(10) It was a singular dwelling. (С.Н., 20)

(11) This was Mary's mother.... (С.Н., 26)

(12) That was the worst time. (Fr., 194)

(13) There was a pause. (С.С., 119)

Исходя из принципа погашения коммуникативной валентности актуализируемого элемента, под которым понимается право- или левосторонняя коммуникативно-семантическая связь этого элемента с другим элементом (блоком элементов), ВКА типа (а) в данном исследовании рассматриваются как коммуникативно автосемантические, а ВКА типа (б) – как коммуникативно синсемантические. т.е. требующие погашения коммуникативной валентности актуализируемого элемента в контексте.

Как правило, актуализация какого-либо элемента при помощи ВКА предполагает наличие скрытого или эксплицитного противопоставления, которое возникает из усиленного утверждения именно данного элемента, поэтому ВКА используются для выражения контрастивной эмфазы на письме [Quirk а.о. 1982: 361], противопоставляя один элемент (или блок элементов) другому элементу (блоку элементов). При этом эксплицитное противопоставление может осуществляться как в синтагматическом, так и в парадигматическом плане. В синтагматическом плане один элемент противопоставляется другому элементу (14) или один блок элементов - другому блоку элементов (15) в пределах одного высказывания:

(14) It was not a case, however, but Doctor Llewellyn, telephoning his welcome... (С. С., 109)

(15) It was not just his own brand of abstraction that was at fault, but the whole headlong postwar chain, abstract expressionism, neoprimitivism.... (Fls., 127)

В парадигматическом плане выражение противопоставления осуществляется в разных высказываниях:

(16) It was not liking, not at all the spontaneous admiration she had felt for the man on the beach this morning. It was a click. (F., 53)

Другой попыткой интерпретации ВКА – "расчлененных предложений" (cleft sentences) является их деривация из так называемых "псевдо-расчлененных" предложений (высказываний) [Акмаджян 1979]. Согласно точке зрения А. Акмаджиана, для ВКА, например, (17)

(17) It was a cablegram from Buffalo Forwarded through Zurich. (F., 229)

исходным должно служить псевдо-расчлененное высказывание (18):

(18) What was forwarded through Zurich was a cablegram from Buffalo., построенное по принципу семантической конкретизации знака неопределенной номинации *what*, который составляет коммуникативное ядро *wh*-вопроса, содержащегося в левостороннем окружении второго предиката *be*.

На наш взгляд, такая точка зрения представляется не совсем убедительной. Несмотря на то, что расчлененные и псевдо-расчлененные высказывания имеют тот же самый фокус, существуют определенные трудности, отмечаемые как самим А. Акмаджианом, так и другими исследователями [Лич 1983: 164], в сопоставлении таких высказываний как:

(19) It was to John that I gave the book.

(20) Who I gave the book was to John.

- (21) Who I gave the book to was to John.
(22) It was by train that we reached Istambul.
(23) How we reached Istambul was by train.

Кроме того, исследователи отмечают различие в коммуникативной структуре расчлененных и псевдо-расчлененных высказываний. Если в псевдо-расчлененном высказывании оставшийся за вычетом фокусного элемента (ремы) материал А. Акмаджиян считает невыделенным или пресуппозицией (темой), Л.П. Чахоян утверждает, что в таких высказываниях достигается коммуникативный эффект двойной актуализации определенного элемента и переход от одинарного тема-рематического построения к двойному тема-рематическому построению [Чахоян 1979: 58].

Итак, принимая во внимание различие в коммуникативной интерпретации расчлененных высказываний (ВКА) и псевдо-расчлененных высказываний, мы считаем, что эти высказывания являются разными коммуникативными вариантами одного и того же исходного (нерасчлененного) коммуникативно немаркированного высказывания. Эти высказывания сопоставимы по линии выделения одного элемента (но разными синтаксическими конструкциями!), но не могут рассматриваться в плане трансформации одного высказывания из другого, поскольку они входят в один коммуникативный парадигматический ряд:

- (24) We need more time.
- It's more time that we need.
What we need is more time.
More time is what we need.

Внутри этого коммуникативного парадигматического ряда высказывания имеют различные основы выделения какого-либо элемента (блока элементов)

Тип (в). Преобразование исходной номинативной структур» в ВКА может достигаться за счет приема сегментации, т.е. разбиения предложения (высказывания) на две части – тему и повод (по терминологии Ш. Балли, который и ввел термины "сегмент", "сегментация", "сегментированное высказывание" [Балли 1955: 70]) или на основную часть, в которой подлежащее или дополнение выражены личным местоимением, и сегмент - обособленный член, уточняющий местоименный коррелят основной части.

Сегментированные конструкции можно отнести к коммуникативной парадигме простого немаркированного коммуникативно предложения, а их синтаксическая структура служит для выражения определенной коммуникативной задачи.

Сегментированные конструкции могут быть двух видов: антиципация, при которой сегмент расположен в постпозиции по отношению к местоименному корреляту (пример (26)), и реприза, когда сегмент находится в препозиции по отношению к местоименному корреляту (пример (28)):

Исходное высказывание	Сегментированное высказывание
(25) This goblet of the debutantes was no ordinary cup.	(26) <u>It</u> was no ordinary cup, <u>this goblet of the debutantes</u> . (H., 127)
(27) But Dick Diver was all complete there.	(28) But <u>Dick Diver</u> – he was all complete there.

Отметим, что сегментированные высказывания всегда коммуникативно автосеман-
тичны.

Литература:

Алисова, Т.Б. Взаимосвязь между грамматической и коммуникативной структурой субъектно-предикатных отношений: На материале итальянского языка [Текст] / Т.Б. Алисова / Общее и романское языкознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 119-130.

Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка: Пер. с 3-го фр. изд. [Текст] / Ш Балли/ М.: Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.

Богданов, В.В. Опыт классификации минимальных синтаксических сегментов / Вопросы общего языкознания [Текст] / Богданов В.В. / Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. – С. 3-25.

Гак, В.Г. Коммуникативные трансформации и системность средств логического выделения во французском языке [Текст] / В.Г. Гак // Филологические науки. – 1975. – №5. – С. 49-59.

Дейк, Т.А. ван. Вопросы прагматики текста: Пер. с англ. / Новое в зарубежной лингвистике / Вып. VIII. Лингвистика текста [Текст] / Т.А. ван Дейк / М.: Прогресс, 1978. – С. 259-336.

Денисова, В.С. Предложения с начальным *it* в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / В.С. Денисова. – М.: University Grammar of English, Moscow: Vysšaja Škola, 1982. – 391 p.

Ившин, В.Д. Грамматические средства логического выделения главных членов предложения в простом повествовательном английском предложении: К вопросу о выражении логического предиката: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / В.Д. Ившин. – М., 1963. – 27 с.

Ильиш, Б.А. Строй современного английского языка: На англ. яз. [Текст] / Б.А. Ильиш. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1971. – 366 с.

Ковтунова, И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения [Текст] / И.И. Ковтунова / М.: Просвещение, 1976. – 239 с.

Кондаков, И.И. Логический словарь-справочник [Текст] / И.И. Кондаков / М.: Наука, 1975. – 721 с.

Левицкий, Ю.А. Некоторые вопросы теории актуализации: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Ю.А. Левицкий / М., 1970. – 14 с.

Лич, Д. Коммуникативная грамматика английского языка: На англ. яз. [Текст] / Д. Лич, Я. Свартвик / М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

Матезиус, В. Язык и стиль /Пражский лингвистический кружок [Текст] / В. Матезиус / М.: Прогресс, 1967. – С. 444-523.

Сусов, И.П. Семантическая структура предложения. [Текст] / И.П. Сусов / Тула: Изд-во Тул. ун-та, 1973. – 141 с.

Торсуева, И.Г. Интонация и смысл высказывания. [Текст] / И.Г. Торсуева. – М.: Наука, 1979. – 110 с.

Фирбас, Я. Функции вопроса в процессе коммуникации [Текст] / Я. Фирбас // Вопросы языкознания. – 1972. – №2. – С. 55-65.

Чайковский, Р.Р. Общая лингвостилистическая категория экспрессивности и экспрессивность синтаксиса [Текст] / Р.Р. Чайковский / Сб. науч. тр. Моск. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. Вып. 64. – М., 1971. – С. 188-197.

Чахоян, Л.П. Процесс актуализации как семантическая основа построения высказывания / Теория и методы семасиологических исследований [Текст] / Л.П. Чахоян / Л.: Ленингр. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1979. – С. 106-116.

Чахоян, Л.П. Коммуникативно-семантическая теория высказывания: на материале новоанглийского языка/ Автореф. дис. ... док. филол. наук [Текст] / Л.П. Чахоян / Л., 1980. – 31 с.

Шевякова, В.Е. К вопросу о логическом ударении [Текст] / В.Е. Шевякова // Вопросы языкознания. – 1977. – №6. – С. 107-118.

Akmajian, A. Aspects of the grammar of Focus in English [Text] / A. Akmajian / New York and London: Garland Publishing, 1979. – 334 p.

Halliday, M.A.K. Notes on Transitivity and Theme in English [Text] / M.A.K. Halliday // Journal of Linguistics. – 1967. – V.3, №2. – P. 199-244.

Svoboda, A. On Two Communicative Dinamisms. Papers on Functional Sentence Perspective [Text] / A. Svoboda / Ed. By F. Daneš. – Prague: Academia, 1974. – P. 38-42.

Общее языкознание: Внутренняя структура языка / Под ред. Б.А. Серебренникова [Текст] / М.: Наука, 1972. – 546 с.

Условные обозначения цитируемых художественных произведений:

М.Т. – Maugham W.S. Theatre. – М.: Международные отношения, 1979. – 288 с.

С.С. – Cronin A.J. The Citadel. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1957. – 450 p.

С.Е. – Show I. Evening in Byzantium. – London: New English Library, 1975. – 284 p.

- C.H. – Cronin A.J. Hatter's Castle. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1960. – 695 p.
- Fr. – French M. The Women's Room. – Sphere, 1980. – 638 p.
- Fls. – Fowles J. The Ebony Tower. Eliduc. The Enigma. – Moscow: Progress Publishers, 1980. – 246 p.
- F. – Fitzgerald F.S. Tender is the Night. – Moscow: Raduga Publishers, 1983. – 394 p.
- H. – Huxley A. Crome Yellow. – Moscow: Progress Publishers, 1979. – 278 p.

*И.А. Манухина
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

Ключевые слова: интермедиальность, медиа, взаимодействие искусств, интертекстуальность.

Keywords: intermediality, media, art interaction, intertextuality.

Начало XXI века отмечено всплеском интереса к категории интермедиальности, публикуется большое количество работ, проводятся многочисленные исследования интермедиальности как смежной категории, отражающей синтез различных направлений в искусстве. В более широком смысле интермедиальность представляет собой интерференцию искусств, которые как бы соприкасаются друг с другом, взаимодействуя внутри одного произведения, в том числе и в медиапространстве.

Впервые термин интермедиальности («*intermedium*») появился еще в начале XIX века в работе английского философа С. Кольриджа в рассуждениях об особенностях характеристик и функций в повествовательной аллегории. Однако термин не получил дальнейшего научного распространения [Coleridge 1857].

Через полтора века об интермедиальности вспомнил англо-американский художник авангардист Д.Хиггинс в своей работе «*Intermedia*» (1965), наделив ее новым смыслом и трактовкой. Повествуя об особенностях своего творчества, художник отмечал, что его многие произведения находятся «между медиа» [Higgins 2001: 49]. Он видел интермедиальность как концептуальное слияние различных медиа, как «гибридность в практике», например, когда визуальный элемент концептуально сливался с текстом или отдельным словом.

Таким образом, благодаря введению термина «медиа» становится возможным разграничение понятий интермедиальности и интертекстуальности. Поскольку понятие медиа делает возможным замещение понятия искусства, то понятие интермедиальности теперь может быть использовано как синоним взаимодействию искусств [Сидорова 2006: 9].

Дальнейшее распространение термина интермедиальность происходит благодаря работам немецких ученых.

Так, в 1996 году выходит статья немецкого культуролога и Ю. Мюллера, в которой он, рассуждая об интермедиальности, говорит о ней как о сотрудничестве и взаимодействии различных медиа, в результате чего возникает некая целостность, характеризующаяся с точки зрения реципиента новыми гранями переживаний и опыта [Исагулов 2011].

Немецко-австрийский литературовед О. Ханзен Лева считает, что необходимо разводить понятия интермедиальности и интертекстуальности. Интермедиальность описывается им как «перевод (с одного языка искусства на другой) в рамках одной культуры, либо объедине-

ние между различными элементами искусства в мономедийном (литература, живопись и др.) или мультимедийном (театр, кино и др.) тексте» [Исагулов 2011: 16].

Несколько определений интермедиальности предложено в работе Н. Тишуниной. Более узкая трактовка интермедиальности, по мнению исследовательницы, включает в себя особые внутритекстовые взаимосвязи внутри художественного произведения, которые опираются на взаимодействие художественных кодов разных видов искусств. Более широкое понимание интермедиальности представляет собой создание целостного полихудожественного пространства в системе культуры [Тишунина 2001: 149].

Помимо уже упомянутых существует немало других работ, посвященных анализу и изучению точек соприкосновения интермедиальности и интертекстуальности.

По сравнению с интермедиальностью, интертекстуальность проявилась намного раньше, и описывается исследователями как феномен, существовавший уже в работах античных философов и встречавшийся еще в текстах берестяных грамот, когда ссылались на послания древнерусских князей (иными словами, цитировали их) [Кремнева 2015: 57]. Сам термин «интертекстуальность» был введен французской исследовательницей Ю. Кристевой под влиянием идей М.М. Бахтина. В работах Р. Барта сам текст уже понимается как интертекст, поскольку в нем присутствуют и другие тексты, которые могут проявляться на разных уровнях и в разных формах [Барт 1989: 417-419]. Постепенно теория интертекстуальности вышла за пределы одного научного направления и сейчас широко используется не только лингвистами и литературоведами, но и искусствоведами и культурологами.

Высказываются предложения рассматривать интермедиальность как «частный случай интертекстуальности». По мнению Э.В. Седых, это не является правильным, поскольку интертекстуальность представляет собой «действие вербальных текстов (или текстов внутри одного семиотического кода)», в то время как интермедиальность базируется на взаимодействии «разнородных медиа-каналов» или «переводе одного художественного кода в другой и дальнейшем взаимодействии». Таким образом «язык одного вида искусства включается в художественную систему другого вида искусства» [Седых 2008: 211].

Одной из тенденций современной культуры является гибридизация и интерференция ее различных форм, взаимопроникновение одних жанров в другие. Значимым толчком к усилению интереса к теории интермедиальности послужило появление новых средств коммуникации, использование разнообразных средств передачи информации, неожиданные сочетания различных форм и форматов с целью усиления производимого воздействия на реципиента. Исследователи описывают различные виды и типы интермедиальности, среди которых можно выделить следующие:

– **Синтез медиа**, представляющий собой взаимодействие различных форм. Данный вид интермедиальности получил наибольшее распространение в культуре сегодня благодаря использованию различных форм гибридизации. Простейшим примером являются текст и иллюстрации к нему. Создавая иллюстрации к художественному произведению, иллюстратор таким образом может придавать еще больше экспрессивности и эмоциональности отдельным частям произведения или всему тексту в целом.

– **Трансмедиальная интермедиальность**, когда для передачи одной и той же темы используются средства различных видов искусств. В качестве ярчайших примеров этого типа интермедиальности можно привести воплощения библейских сюжетов в разных видах искусства.

– **Трансформационная интермедиальность**, когда происходит «перекодирование одной знаковой системы в другую». Данный тип интермедиальности широко встречается в работах искусствоведов, посвященных творчеству художников или музыкантов. Подобная передача смысла художественного произведения посредством использования знаков другой системы требует способности вербализировать образы и визуализировать абстрактные понятия, облекать в форму слов музыкальные и художественные произведения.

– **Онтологическая интермедиальность**, как способность разных видов искусства обладать общими чертами, например живописность поэзии. Этот вид интермедиальности встре-

чается нечасто, поскольку в нем находит выражение многосторонность дарования автора, его способность передать в форме слов особенности своего мировосприятия. Лучше всего это удастся авторам, которые одновременно занимались и литературным, и иным творчеством, что позволяет им реализовать мультимодальность собственного художественного мировосприятия в такой словесной форме, которая несет на себе специфику этого мировосприятия и становится важной чертой их идиостиля [Кремнева, 2015: 67-69].

Несмотря на столь длительную историю существования термина «интермедиальность», само понятие до сих пор не закрепились в своем устойчивом значении. Различные подходы к трактовке интермедиальности обусловлены целым рядом других факторов, включающих в себя методологическую базу исследования, объект исследования, философские взгляды ученых, особенностями эпохи и культуры.

Литература:

Барт, Р. От произведения к тексту [Текст] / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989. – 616 с.

Исагулов, Н.В. Интермедиальность в литературе: к определению понятия [Электронный ресурс] / Н. Исагулов. – Режим доступа: http://www.intermediality.info/2013/05/blog-post_7.html

Исагулов, Н.В. Поэтика интермедиальности в английском романе начала XX века [Текст] / Н. Исагулов / (Э.М. Форстер, "Куда боятся ступить ангелы"; С. Моэм, "Луна и грош"), дис. ... маг. филол. наук. – Донецк, 2011. – 152 с.

Кремнева, А.В. Интертекстуальность, интердискурсивность, интермедиальность: точки соприкосновения [Текст] / А.В. Кремнева // Филология и человек. – 2017. – № 2. – С. 57-70.

Тишунина, Н.В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований [Текст] / Н.В. Тишунина // Серия "Symposium", Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Выпуск 12. / К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 18 мая 2001 г. – СПб., 2001. – С.149-154.

Седых, Э.В. К проблеме интермедиальности [Текст] / Э.В. Седых // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. – 2008. – Вып. 3. Ч. II. – С. 210-214.

Coleridge, S.T. Literary Remains: Coleridge on Spenser. [Электронный ресурс] / S.T. Coleridge. – Режим доступа: <http://spenserians.cath.vt.edu/TextRecord.php?action=GET&textsid=35813>

Müller, J.E. Intermediality and Media Historiography in the Digital Era [Текст] / J.E.Müller // Acta univ. Sapientiae, film and media studies, 2, 2010. – P.15–38.

Hansen-Löve, A.A. Intermedialität und Intertextualität. Probleme der Korrelation von Wort- und Bildkunst – Am Beispiel der russischen Moderne [Текст] / A.A. Hansen-Löve / Dialog der Texte. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität / hg. von W. Schmid und W.-D. Stempel. – Wien: Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 11, 1983. – S. 291-360.

Позднякова Е.Ю.

*Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

BORROWED AND NATIVE VOCABULARY IN THE PROPER NAMES OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS

The modern city's linguistic space is filled with different names of city objects. Official and unofficial nominations, on the one hand, are frequently used by citizens as orienting points, on the other – they form particular linguistic space of the city. The combination of proper names (artificial

and natural), reflecting the basic peculiarities of city's landscape, its topography, the specific features of urban population, its history, the process of settling the city area, forms the city's onomasticon (the other term – city's onomastic space).

Artificial names occupy a special place in onomastic space. They include ergonyms – the nominations of commercial organizations (studied by A.M. Emelianova, N.V. Shimkevich, T.V. Shcherbakova), ergourbonyms – the nominations of localized commercial firms and companies (studied by R.I. Kozlov, U.V. Vairakh), emporonyms (the nominations of shops), oikodonyms (the nominations of cultural institutions, the organizations of consumer services and trade) (I.A. Astafieva) and others. The proper names of commercial associations, «created in order to realize the activity, aimed to the benefits and usually competing with the other similar associations» are named commercial ergonyms [Shimkevich 2002: 4]. E. A. Trifonova gives a broader definition of commercial ergonym in her thesis: «The term ergonym refers to the proper name of any object, regardless of its legal status and the presence/absence of permanent location place (industrial enterprises, public and political organizations, creative teams, firms, companies, etc.) that is artificially created by a subject with the aim of pragmatic influence on the recipient» [Trifonova 2006: 5].

The proper names of commercial organizations include different nominations, such as the names of firms, shops, shopping centers and shopping malls, cinemas, service industries (hairdressers, beauty salons, Spa centers, saunas, etc.), recreation and leisure, hotel and restaurant services, names of travel companies, etc. The term *ergonym* is used to nominate different kinds of business objects. The peculiarity of this group of proper names is that they are not only ergo- objects but also topo-objects, the parts of urban space. «This duality of the object of nomination lets us consider the names of localized commercial enterprises as a special category of proper names» [Kozlov 2000: 6].

The actuality of studying commercial ergonyms is determined:

- firstly, by its involvement in the circle of modern research in the framework of anthropocentric paradigm at the junction of onomastics, linguaculturology, cognitive linguistic;
- secondly, by the necessity of studying the methods of creating the proper names nominating the city's infrastructure objects;
- thirdly, by the necessity to arrange and regulate the processes of city objects' nomination.

M. E. Rut, describing the peculiarities of metaphorical nomination, writes, that «the ignorance of principles of metaphorical nomination and folk experience in creating the metaphorical names leads to creating uninformative, repetitive proper names with dark motivation» [Rut 2008: 5]. The same is true considering described group of proper names. The ignorance of nomination principles, the lack of regulation of this process, its spontaneity and dependence of a nominator – a creator of a proper name – usually lead to creating proper names with dark inner form. Such nominations cannot reflect the peculiarities of company's activity and they are not able to transfer the information to a recipient (consumer, customer firm).

The origin of commercial ergonyms is under discussion in this article. The research material includes about 1000 lexical units – the names of commercial enterprises of Barnaul (from catalogue 2GIS).

All ergonyms existing in the city's linguistic space can be divided into two groups:

- 1) ergonyms created on the basis of foreign words;
- 2) ergonyms created on the basis of native vocabulary.

Let's discuss the peculiarities of functioning of these groups of ergonyms in the sphere of urban nomination.

1. Nowadays the most commonly used method of creating names of commercial organizations is borrowing. Borrowings from different languages are represented in the sphere of commercial nomination unevenly. Most ergonyms came to the city's linguistic space from English, for ex.: the salon of shoes «*Chester*», the shoes shop «*Trace family*», the shoes store «*Respect*», the hypermarket of children's goods «*Rich family*», the chain stores «*Kholdi discounter*», the network of supermarkets «*Holiday classic*», the café-confectionery «*Sweeter*», the coffee house «*Coffee*», the res-

restaurant «*Velvet*», the cafe-shop «*Green*», the cafe «*Goodwill*», the chain of fast food restaurants «*Manhattan-pizza*», etc. The other languages preferred as the source of borrowings in this sphere are French, German, Italian, Spanish, Latin, Greek, Polish, Turkish, Caucasian (it is used to create the names of cafes and restaurants) and some other languages.

Borrowing is conducted from different languages; the choice of language that becomes the source of borrowing largely depends on the specific of the institution. For example, the nominations of cafes and restaurants are usually closely connected with peculiarities of company's activity. Restaurants are often associated with a particular customer, and their names usually reflect the characteristics of restaurant's or café's cuisine (Russian, European, Italian, Mexican, Castilian, Japanese, Caucasian, Uzbek, Uighur cuisine etc.). Accordingly, the names of such commercial organizations are based on borrowings from different languages: Spanish, Italian, English, French, Japanese, Turkish, Armenian, Uzbek and others. It proves that there is a relation between the borrowing of the word and the type of meaning it should express.

Frequently the choice of nomination is directly connected with particular functional sphere and corresponding thematic classes (groups) of vocabulary. For example, the borrowings from Spanish are used to create the following proper names:

the names of cafes and restaurants, for example: *coffee house* «*Chocolate*»; *Mexican cuisine cafe* «*Rancho-Poncho*»; *steak bar* «*Torro-steak*» (Sp. – 'bull'); *cafe bar* «*Mojito*» (Sp. – 'drink, cocktail'); *cafe* «*Bolero*» (Sp. – 'Spanish folk dance'); *a restaurant serving Castilian cuisine* «*Asador*» (Sp. – 'barbecue, grille'); *club-bar* «*Che Guevara*» (the name of Latin American revolutionary of Argentine origin); *bar* «*Chao Cacao*» etc.

the names of clothing stores and boutiques (empononyms) of Spanish origin are represented by the following examples: *the salon of wedding and evening dresses* «*Infanta*» (the title of princesses of the Royal houses of Spain); *the salon of women's clothing* «*Bolero*» (Sp. – 'Spanish folk dance'); 2) *'the kind of women clothes'*; *women's clothing store* «*Estrella*» (Sp. – 'star'); *the salon of women's clothing* «*Bonanza*» (Sp. – 'prosperity'); *the salon of women's clothing* «*Senori*» (Sp. – 'the appeal to the woman in Spain'); *women's clothing store* «*Tan-Go*» (tango – 'Argentinian folk dance'); *clothing store* «*Segnora*» (Sp. – 'the appeal to the woman in Spain'); *women's clothing store* «*Bonita*» (Sp. – 'beautiful'); *women's outdoor clothing store* «*Fiesta*» (Sp. – 'traditional folk holiday'); etc.

Among other thematic classes (groups) of vocabulary the borrowings from Spanish are represented by single examples (for ex.: *hotel complex* «*Chocolate*»).

A lot of «names on signs» keep their original spelling appearance. Latin alphabet is used in their spelling, for ex.: *Cappuccino* (cafe), *Cinnabon* (coffee house), *Velvet* (restaurant), *Rancho-Poncho* (Mexican cuisine cafe), etc. However, sometimes a foreign word is borrowed from language-donor not entirely. Often we may see only particular foreign elements in ergonym structure, such as suffixoids, roots, articles, prepositions, etc., for example, the name of restaurant «*Shashlykoff*», bar «*Pivkoff*», children club «*The deti*», etc. More appropriate term for such lexical units is the term «ergonym of foreign origin». It refers to «any word or phrase that forms the urban nomination and has in its composition a reasoned foreign element» [Samsonova 2012: 237]. According to this definition, these lexical units include both transliterated foreign inclusions and nominations formed with the help of borrowed elements, such as suffixoids, parts of words, prepositions, articles, ampersands. Based on the broad understanding of the term «foreign vocabulary», coming from the works of L. P. Krysin [Krysin 2004], ergonyms of foreign origin are recognized as lexical units that have passed the stages of assimilation in Russian language and have been fixed in the dictionaries of foreign words. Such broad understanding of the term «foreign vocabulary» considerably expands the number of ergonyms we may classify as a group of ergonyms of foreign origin.

2. Native vocabulary is also frequently used to create the proper names of commercial enterprises. The sphere of functioning of native vocabulary is not limited – native lexical units are used to nominate different types of commercial enterprises, for example:

the names of enterprises in restaurant sector: *family café «Lukoshko», café «Rus», restaurant «Pechki-Lavochki», family café «Zabava», children's café «Smeshariki», café «Izba», café-bar «Teremok», café «Gornitsa» etc.;*

the names of enterprises in hotel sector: *«Vostochnaya», «Kolos», «Rus», «Terem»; park-hotel «Lesnyie dali», hotel «Piat chudes», hotel «Sedmoie nebo», art-hotel «Moscvich», apart-hotel «Iuzhny», etc.;*

the names of touristic companies: *touristic agency «Barkhatnyi season», «Vokrug sveta», «Mir ot dykha», «Plot», «Piatnitsa», «Sozvezdiye», «Sto dorog» etc.;*

the names of trading companies: *shopping malls «Vesna», «Malina», «Ogni»; shop «Gorod odezhd», shoes store «TsentrObuvi», shop «Detski mir», shoes store «Udacha», children clothes and shoes store «Teremok» etc.;*

the names of different services: *service cars «Vezi», taxi «Gorod», taxi «Molodezhnoie», taxi «MiG», taxi «Stolitsa», «Troika», beauty salon «Babochka», «Boginia », «Bozhia korovka», «Dlia tebia», «Zvezda», «Zerkalo», «Krasa», «Lvitsa», «Neznakomka», «Siyaniye», «Strekoza», hairdressing salon «Ostrov krasoty», etc.*

Thus, the origin of ergonyms presented in the linguistic space of the modern city is different: there are ergonyms created on the basis of foreign words and ergonyms created on the basis of native vocabulary. The sphere of functioning of ergonyms based on native vocabulary is not limited; they are used to nominate different types of commercial organizations. The selection of borrowed words and language-the source of borrowing largely depends on the functional sphere and corresponding type of commercial enterprise.

Литература:

Астафьева, И. А. Способы номинации в речевой ситуации города: на материале ойко-домонимов г. Омска: автореф. дисс. ...канд. филол. наук [Текст] / И. А. Астафьева / Московский педагогический ун-т. Москва, 1996. – 19 с.

Вайрах, Ю. В. Эргоурбонимия г. Иркутска: структурно-семантический и лингвокультурологический аспекты: автореф. дисс. ... канд. филол. наук [Текст] / Ю. В. Вайрах. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 2011. – 22 с.

Емельянова, А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы: автореф. дисс. ...канд. филол. наук [Текст] / А. М. Емельянова / Башкирский гос. пед. ун-т им. М Акмуллы. Уфа, 2007. – 27 с.

Козлов, Р. И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики: дисс....канд. филол. наук [Текст] / Р. И. Козлов / Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 2000. – 151 с.

Самсонова, Е. С. Концепция системы эргонимов иноязычного происхождения в коммуникативном пространстве города [Текст] / Е. С. Самсонова // Вестник науки Сибири. 2012. – № 4 (5). – С. 236-240.

Трифопова, Е. А. Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика (на материале русских и английских эргонимов): автореф. дисс....канд. филол. наук [Текст] / Е. А. Трифопова / Волгоградский гос. пед. ун-т. Волгоград, 2006. – 18 с.

Щербакова, Т. В. Искусственная номинация коммерческих предприятий (на материале тюменских наименований): автореф. дисс....канд. филол. наук [Текст] / Т. В. Щербакова / Тюменский гос. ун-т. Тюмень, 2009. – 23 с.

Шимкевич, Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: автореф. дисс. ...канд. филол. наук [Текст] / Н. В. Шимкевич / Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 2002. – 22 с.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РОМАНЕ И.А.ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ» И ИХ ПЕРЕВОД НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК

Ключевые слова: перевод, фразеологические единицы, роман, язык, оригинал, стилистика.

Keywords: translation, phraseological units, novel, language, original, stylistics.

«Обрыв» был задуман Гончаровым еще в 1940-х годах. Над своим последним романом автор работал около двадцати лет. В 1860 году в журнале «Современник» печатается первый отрывок романа, а в 1869 г. «Обрыв» был впервые опубликован в журнале «Вестник Европы».

Центральное место в «Обрыве» занимает тема любви-страсти. Как и в предыдущих своих романах, так и в этом произведении Гончаров изображает картину русской жизни 60-х годов – столичное и губернское общество, помещичьи усадьбы, разные типы русской интеллигенции и, конечно же, начало развития предпринимательства в России. Гончаров писал: «...меня всюду поражал процесс разнообразного проявления страсти, то есть любви – который имеет громадное влияние на судьбу и людей, и людских дел. Я наблюдал игру этой страсти всюду, где видел ее признаки, и всегда порывался изобразить их (может быть, потому, что игра страстей дает художнику богатый материал живых эффектов, драматических положений и сообщает более жизни его созданиям. Работая над серьезной и пылкой страстью Веры, я невольно расшевелил и исчерпал в романе все образы страсти» [Гончаров 1955: 208-209].

Современный армянский читатель знакомится с произведением Гончарова по переводу А. Вардапетян, опубликованном в 1953 году [Гончаров 1953 (на арм. яз)]. Арпик Вардапетян – известная переводчица, ей принадлежат переводы произведений Достоевского, Чехова, Куприна, Мамина-Сибиряка, Симонова и многих других.

«Обрыв» изобилует фразеологическими единицами, которые являются важнейшей составляющей частью языка романа и свидетельствуют об особенностях авторской стилистики, которую важно передать при переводе. В произведении встречаются разговорные, стилистически нейтральные и книжные фразеологизмы.

Часто при переводе фразеологизмов переводчики сталкиваются с определенными трудностями. «В процессе адаптации оригинальных текстов к восприятию их иноязычными реципиентами переводчики преодолевают ряд проблем, связанных с перекодировкой фразеологических оборотов, пословиц, поговорок, что обусловлено различием традиций двух народов» [Огнева 2012: 128].

Во фразеологии русского и армянского языков наблюдается много идентичных явлений и межъязыковых параллелей. Вместе с тем отчетливо прослеживаются различия, связанные со спецификой реалий национальной жизни каждого народа, с географическими и природными условиями и спецификой системных свойств каждого из языков. Фразеология отражает особенности народной практической философии, хозяйственно-культурный тип данного народа, контакты с носителями других культур. Т.Казакова отмечает: «Основной особенностью фразеологизмов, по мнению многих современных исследователей, является несоответствие плана содержания плану выражения, что определяет специфику фразеологической единицы, придает глубину и гибкость его значению. Эти возможности коренятся, по видимому, в самой природе фразеологизма – замкнутость микротекста, в котором реализуется не только формальные связи между планом выражения и планом содержания такого знака,

но и ассоциативно семантические, причем не обязательно логически выводимые из самого микротекста» [Казакова 2000: 27].

Как мы уже отметили, в романе «Обрыв» фразеологические обороты встречаются как в авторской речи, так и в разговорной речи персонажей, зачастую не имеют эквивалента в армянском языке и трудно переводимы, но А. Вардапетян мастерски решает эту проблему, сохраняя стилистические особенности подлинника. Например:

“Это указала бы сама жизнь, а мы исполнили бы слепо ее назначение, подчинились бы ее законам. А вы вдалились в анализ последствий, миновали опыты – и оттого судите вкривь и вкось, как старая дева” [Гончаров 1954: 182].

Перевод:

“Այդ ցույց կտար կյանքն ինքը, իսկ մենք կուրորեն կկատարեինք նրա որոշումը, կենթարկվեինք նրա օրենքներին: Իսկ դուք ընկել եք հետևանքների վերլուծության մեջ, շրջանցել փորձը, որի համար էլ դատում եք ծուռ ու շիտակ, ինչպես սպառաված օրհորդ:”

Как видно из примера, Вардапетян, сохраняя все нормы армянского языка, не отклоняется от подлинника, отражая его индивидуальность, художественные и стилистические особенности, она старается передать фразеологизмы армянскими эквивалентами («судите вкривь и вкось» – «դատում եք ծուռ ու շիտակ», «старая дева» – «սպառաված օրհորդ»), а не свободными сочетаниями.

Приведем еще несколько примеров:

“– Где ты пропал? Ведь я тебя целую неделю жду: спроси Марфеньку – мы не спали до полуночи, я глаза проглядела” [Гончаров 1953: 160].

Перевод:

“– Դու ո՞ր էիր կորել: Ախր ես քեզ մի ամբողջ շաբաթ է սպասում եմ. հարցրու Մարֆինկային – մենք մինչև կես-գիշեր չէինք քնում, աչքերս ջուր կտրվեց:”

“– Бабушка! Ничего не надо. Я сыт по горло. На одной станции я пил чай, на другой молоко, на третьей попал на крестьянскую свадьбу – меня вином потчевали, ел мед, пряники...” [Гончаров 1953: 162].

Перевод:

“Տատիկ: Ոչինչ պետք չէ: Ես մինչև կոկորդս կուշտ եմ: Մի կայարանում ես թեյ խմեցի, մյուսում՝ կաթ, երրորդում մի գյուղական հարսանիք ընկա – ինձ գինով հյուրասիրեցին, մեղր, քաղցրաբլիթ կերա:”

“Он так и принимал за чистую монету всякий ее взгляд, всякое слово” [Гончаров 1953: 203].

Перевод:

“Լեռնտին ողղակի հալած յուղի տեղ էր դնում նրա ամեն մի հայացքը, յուրաքանչյուր խոսքը...”

“– Да что это за выборы! Говорят, подсылали солдат принуждать, подкупали... Помилуйте, какие это выборы: курам на смех!” [Гончаров 1954: 16].

Перевод:

“Այդ ի՞նչ ընտրությունն է. Ասում են, զինվորներին ծածկաբար ուղարկում էին հարկատրելու, կաշառում էին... Ողորմացեք, այդ ի՞նչ ընտրություններ են որ. էփած հավի ծիծաղը կգա:”

А. Вардапетян подыскала по мере возможности те фразеологические обороты в армянском, которые более всего стилистически соответствуют подлиннику. Интересно просле-

дять за переводом таких фразеологических единиц, как «глаза проглядела» («աչքերն ջուր կտրվեց»), «принимал за чистую монету» («հալած յուղի և տեղ էր դնում»), «курам на смех» («եփած հավի ծիծաղը կգա»), которым переводчица нашла адекватные соответствия в армянском языке. При этом найденные эквиваленты полностью вписываются в контекст.

У Гончарова часто встречаются трансформированные фразеологизмы:

“– Смейся, смейся, Борис Павлович, а вот при гостях скажу, что не хорошо поступил: не успел носа показать и пропал из дома. Это неуважение к бабушке...” [Гончаров 1953: 219].

Перевод:

“Ծիծաղիր, ծիծաղիր, Բորիս Պավլովիչ, բայց տես հյուրերի ներկայությամբ կստեմ, որ լավ չարիր. դեռ քիթը ցույց չտված տնից կորար:”

“Что это за счастье, какое и откуда? Ужели от этого лесного «друга»? – терялся он в догадках. – Но она не прячется, сама трубит об этой дружбе: где же тайна?» [Гончаров 1954: 107].

Перевод:

“Այդ ի՞նչ երջանկություն է, ինչպիսի՞նք և որտեղի՞ց: Մի՞թե այդ անտառի «բարեկամից», գլուխ էր կոտրում նա հանելուկների մեջ: Բայց Վերան չի թարցնում, ինքն է փողափարում այդ բարեկամության մասին. Իսկ ո՞ր է գաղտնիքը:”

Это особенность оригинала никак не отражена в переводе, не смотря на это, переводчица находит почти полноценные эквивалентные соответствия в армянском языке. Надо отметить, что при переводе фразеологические обороты, на наш взгляд, не теряют яркость, меткость, лаконизм, что так присуще оригиналу.

В переводе Вардапетян, есть, к сожалению и определенные неточности. Остановимся лишь на тех, которые представляют общий интерес:

“Она изменилась в лице и минут через пять машинально повязала голову косынкой, взяла зонтик и медленно, задумчиво поднялась на верх обрыва” [Гончаров 1954: 182].

Перевод:

“Վրայի դեմքն այլակերպեց և հինգ րոպե անց նա մեքենայորեն գլուխը կապեց գլխաշորով, հովանոցը վերցրեց և դանդաղ, մտածկոտ բարձրացավ զառիթափի վերևը:”

“На ладан дышишь, а задоришься! Поцелуйте его, Матрена Фаддеевна, вон он какой красавец: лучше покойника не найдешь!.. И пятна желтые на щеках: прощай, Мотя...” [Гончаров 1953: 240].

Перевод:

“Մեռնելու վրա ես, էլի բորբոքվո՞ւմ ես: Համբուրեցեք նրան, Մատրյոնա Ֆյոդորովնա. հրեն ինչ գեղեցիկ է. դրանից լավ մեռել չես ճարի...”

В отдельных случаях при наличии в армянском языке соответствующих фразеологических аналогов, переводчица прибегает к описательному переводу. Фразеологическую единицу «изменилась в лице» переводчица переводит свободным выражением (դեմքն այլակերպել – исказить лицо), хотя в армянском языке есть эквивалентные фразеологические единицы (գույն տալ, յորք գույն փոխել, գույն տալ գույն առնել, գույնը գցել и т.д.). Фразеологизм «дышать на ладан» означает «находиться в крайне тяжелом состоянии, в предсмертии», переводчица передает данный фразеологизм простым словосочетанием («մեռնելու վրա ես» – близок к смерти), тогда как в армянском языке есть множество стили-

стически равноценных соответствий, которыми могла воспользоваться переводчица (մտիկ երեսին նայել, մտիկան դռանը կանգնել, մի ուրքը գերեզմանում լինել и т.д.). Трудно не согласиться с К.Чуковским «...как бы ни были порой губительны отдельные словарные ошибки, даже они далеко не всегда наносят переводу такую тяжелую травму, какую наносит ему искажение стиля» [Чуковский 1968: 19].

В ряде случаев переводчица используется поэлементный-описательный перевод, что иногда приводит к искажению смысла оригинала, например:

“Бабушка пришла к себе с скорбным лицом, как в воду опущенная” [Гончаров 1954: 298].

Перевод:

“Տատիկը գնաց իր մոտ, վշտահար դեմքով, կարծես ջուրը քաշված”

“Станный, необыкновенный человек! – думала она. – Все ему нипочем, ничего в грош не ставит!” [Гончаров 1953: 179].

Перевод:

“Տարօրինակ, արտասովոր մարդ. – մտածում էր նա: Նրա համար ոչ մի բան արժեք չունի, ոչինչ գրոշի տեղ չի դնում:”

“Она вздохнула, как будто перебирая в памяти весь этот год... «Вы поддавались моему... влиянию...– И я тоже поддавалась вашему: ума, смелости, захватила было несколько... софизмов...»

– И на попятный двор, бабушки страшно стало! Что ж не бросили тогда меня, как увидели софизмы? Софизмы?” [Гончаров 1954: 265].

Перевод :

“Նա հոգոց հանեց, ասես հիշողության մեջ վերականգնելով այդ ողջ տարին: – Դուք ենթարկվում էիք իմ... ազդեցությանը... Եվ ես էլ ենթարկվում էի ձերին. Խելք, համարձակություն ձեր բերի, ընդունեցի մի քանի... սովետություններ...”

– Եվ նորից փախաք ետնաբակերը, տատիկից վախեցած:”

“Если б только одно это, я бы назвал его дураком – и дело с концом, а он затопал ногами, грозил пальцем, стучал палкой” [Гончаров 1953: 279].

Перевод

“Եթե միայն դա լներ, ես նրան հիմար կանվանեի, և գործը կվերջանար, բայց նա ուրբերը գետնին խփեց, սպառնում էր մատով, գավազանը թխկրթկացնում:”

Подобный перевод приводит к искажению смысла сказанного. Наглядной иллюстрацией этого является перевод выражения «как в воду опущенная», которое имеет значение «находится в состоянии душевной подавленности, угнетённости, быть чем-то очень расстроенным», поэлементный перевод словосочетания приводит к бессмыслице («կարծես ջուրը քաշված» – как будто втянутая в воду), хотя в армянском есть соответствующий эквивалент «քիթը կախ», или перевод фразеологизма «на попятный двор» («փախաք ետնաբակերը» – убежали на задний двор), переводчица передала его как «убежать на задний двор», что приводит к искажению всего подлинника. В отдельных случаях при наличии в армянском языке соответствующих фразеологических аналогов, переводчица прибегает опять-таки к описательному переводу («дело с концом» – պրծավ – գնաց, «в грош не ставит» – ամ ոչինչ համարել, բանի տեղ չդնել, շան տեղ չդնել и т.д.). Подобные ошибки не могут служить ос-

нованием для общей оценки перевода, так как могут встретиться в самом удачном переводе и легко устранимы при редактировании перевода.

Таким образом, А.Вардапетян подошла к переводу творчески, ее перевод очень близок к подлиннику, от которого отступает лишь в малой мере, лишь в несущественных деталях, язык перевода прост и ясен, нет ничего лишнего, нет отклонений от оригинала, и перед читателем предстает не перевод, а полноценное художественное произведение.

Литература:

Гончаров, И. А. Намерения, задачи и идеи романа «Обрыв» [Текст] // Гончаров И. А. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1952 – 1955. Т. 8. Статьи, заметки, рецензии, автобиографии, избранные письма. 1955. – 220 с.

Гончаров, И. А. Обрыв: Части первая – вторая [Текст] // Гончаров И. А. Собрание сочинений: в 8 т. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1952–1955. Т. 5. Обрыв: Роман в пяти частях. [Ч. I–II]. 1953. – 366 с.

Гончаров, И. А. Обрыв: Части третья – пятая [Текст] // Гончаров И. А. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1952 – 1955. Т. 6. Обрыв: Роман в пяти частях. [Ч. III–V]. – 1954. – 430 с.

Гончаров, И.А. Обрыв (на арм.яз.) / И. А. Гончаров. – Ереван.: Айпетрат, 1953. – 812 с. (Армянские переводы цитируются по данному изданию)

Казакова, Т. Практические основы перевода [Текст] / Т.Казакова. – СПб.: Союз, 2000. – 320 с.

Художественный перевод: проблемы передачи компонентов переводческого кода [Текст] / Е.А.Огнева. – М.: Эдитус, 2012. – 234 с.

Чуковский, К. И. Высокое искусство [Текст] / К. И.Чуковский. – М.: Советский писатель, 1968. – 384 с.

Татевосян Р.В.
Армянский государственный педагогический
университет им. Хачатура Абовяна
Беджанян К.Г.
Армянский государственный педагогический
университет им. Хачатура Абовяна

ДОМ ПОЭТА (О ПЕРЕВОДАХ СТИХОТВОРЕНИЯ ЛЕРМОНТОВА “МОЙ ДОМ” НА АРМЯНСКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ)

Ключевые слова: переводчик, рифмовка, строфа, структура, подчинительная связь, композиция, оригинал.

Key words: translator, rhythm, stanza, structure, subordinate clause, composition, original.

Одно из ранних стихотворений Лермонтова “Мой дом” (1830-1831) представляет философское размышление о вечности и времени, развертывающееся в редкой у Лермонтова светлой тональности. Дом поэта охватывает весь космос, достигает звезд и включает все живое:

Мой дом везде, где есть небесный свод,
Где только слышны звуки песен,
Все, в чем есть искра жизни, в нем живет,
Но для поэта он не тесен [Лермонтов 1957: 281].

Первая же строка представляет огромный обхват художественного пространства, ограничиваемого только наличием “небесного свода”. Перед читателем появляется образ дома-Вселенной, поражающего своими необъятными размерами. Здесь кровля доходит до звезд, а “от одной стены к другой” лежат не видимые метры, а “далекий путь”, который можно измерить только душой. Конечно же, это “пространство без границ”, где “слышны звуки песен”, может быть заполнено только всем тем, “в чем есть искра жизни”. Этот дом не только “для поэта не тесен”, но и становится приютом для всех чистых, светлых и искренних душ, у которых в сердце живет “чувство правды”, что метафорически названо святым зерном вечности. Следовательно, у жителей появляется шанс прикоснуться к бессмертному, так как именно с этой целью “всемогущим” был он “построен”.

По сути это стансы, открывающие читателю радостную картину бытия, где небесно-возвышенное не отделяется от земного трагическими противоречиями, а существует рядом.

В стихотворении чередуются десяти- и девятисложные строки. “Стихотворение носит следы поэтического экспериментаторства (необычное нарушение чередования мужских и женских рифм в соседних строках)” [Лермонтовская энциклопедия 1981: 283]. В рассматриваемых нами армянских переводах сохранена перекрестная рифмовка, но чередования мужских и женских рифм нет, поскольку в армянском языке ударение падает на последний слог. Ни один из английских переводчиков не сохранил эту форму. Бонвер во всех четырех строках чередовал мужскую и женскую рифмы, в то время как Мегер лишь дважды использовал женскую рифму (в четвертой и шестнадцатой строках), а во всех остальных – мужскую.

В переводе Ал. Цатуряна чередуются пятнадцатисложные и семисложные строки.

Այնտեղ է իմ տուն-օրնանն, ուր երգեր են միշտ հրնչում,
 Ուր կա երկնից լույս կամար.
 Եվ ամեն ինչ, որ կյանք ունի, ասրում է այդ տան միջում,
 Եվ նա նեղ չէ ինձ համար [Цатурян 1948: 408].

Элементы пересказа характерны для перевода. Это проявляется и в перестановке строк. Часть первой строки Цатурян выделяет в отдельную вторую строку (где есть небесный светлый свод). Слово “езде” Цатурян переводит “там”, а “только слышны звуки песен” как “все-гда звучат песни”.

В трехтомном собрании сочинений Лермонтова на армянском языке был опубликован перевод Г. Боряна, в котором чередуются пятнадцатисложные и десятисложные строки:

Իմ տունն այնտեղ է, ուր որ կամարն է կապույտ երկնքի,
 Ուր երգն է մեղմիկ հնչում անդադար,
 Ասրում են այնտեղ ամենքն, ում մեջ դեռ կա յժ կա կյանքե,
 Եվ բնավ տունս նեղ չէ ինձ համար [Лермонтов 1965: 121].

Последовательность строк сохранена, но есть другие, и немаловажные, отклонения от оригинала. У Лермонтова – “только слышны звуки песен”: дом поэта отгорожен от других звуков. Г.Борян переводит без слова “только” – песня звучит нежно и беспрерывно (у Цатуряна – всегда звучат песни). В оригинале дом поэта вмещает “всё, в чем есть искра жизни”. В переводе Боряна это “все, в ком пока есть искра жизни”. Мы подчеркнули два слова, выбивающиеся из контекста лермонтовского стихотворения. Совершенно ненужное временн>е ограничение (пока) и резкое сужение “содержания” дома поэта (все).

Во второй строфе дом поэта, вмещающий в себя весь мир, Лермонтов охватывает духовным взором. Отмечаются стены дома, заключающие в себе все живое, даже искру живого:

До самых звезд он кровлей достигает,
 И от одной стены к другой
 Далекий путь, который измеряет
 Жилец не взором, но душой.

В переводе Цатуряна последняя строка строфы частично переносится во вторую (Живущий в нем простым взглядом/ Не способен измерить от стены его далекий путь,/ Должен измерить он душой). Исчезает “от одной стены к другой”, остается одна отметка, одна стена.

Նորա կրտուրն հսկայական – նա հասնում է աստղերին.

Մեջն ապրողը պարզ աչքերով

Անկարո՞ղ է պատից չափել նորա ձի՛ գ ուղին –

Պետք է չափե նա հոգով:

В переводе Г.Боряна названы включающие бесконечность отметки, границы (от одной стены к другой):

Եվ ծածկը նրա մինչև աստղին է հասնում հեռավոր,

Նրա մի պատից մյուսը մինչև

Անծայր ճամփա է, որ ոչ թե աչքով, այլ լոկ հայացքով

Դու, բնակիչդ, կարող ես չափել:

Здесь видим обращение к жильцу (դու, բնակիչդ). Появление второго лица неверно, так как речь идет о “моем доме”, и жилец его – поэт. В оригинале бесконечность дома измеряется “не взором, но душой”. В переводе душа не упоминается, а “измерения производятся” не глазом, а только взглядом. Возможно, нежелание упомянуть о душе привело к такому не очень понятному и неудачному решению.

В третьей строфе:

Есть чувство правды в сердце человека,

Святое вечности зерно:

Пространство без границ, течение века

Объемлет в краткий миг оно,

в переводе Цатуряна появляется подчинительная связь.

Ճշմարտության կա՛ զգացմունք – հավերժի սե՛ր սրբազան,

Որ ապրում է մեր կրթքում:

“Святое вечности зерно” в переводе – “вечности любовь святая”.

Г.Борян “святое вечности зерно” переводит как “հատիկի արդար սուրբ հավերժության”, т.е. слово “святое” отнесено к вечности.

Կա ճշմարտության զգացումը վեհ մարդկային հոգում,

Հատիկի արդար սուրբ հավերժության,

Եվ նա կրնորկի ընթացքը հավերժ մի ակնթարթում

Եվ ժամանակի, և տարածության:

Изменены последовательность и структура последних двух строк, настоящее время глагола заменено будущим (կրնորկի).

Последняя строфа:

И всемогущим мой прекрасный дом

Для чувства этого построен,

И осужден страдать я долго в нем

И в нем лишь буду я спокоен,

в переводе Ал.Цатуряна утрачивает личностную взволнованность.

Եվ այդ վսեմ զգացմունքի համար տերն է երկնավոր

Իմ ճոխ տունը կառուցած.

Եվ այնտեղ է թե՛ խո՛ր տանջանք, թե՛ հոգեկան քա՛ղցր անդորր

Բանաստեղծին վիճակված:

Я “осужден страдать” – “буду я спокоен”. Так в оригинале. В переводе Цатуряна – там и глубокое страдание, и душевный сладкий покой суждены поэту. В первой строфе стихотворения Лермонтов говорит о “моем доме”, который не тесен поэту, во второй – о жильце

(поэте), в третьей – о человеке, о чувстве правды в его сердце, в последней строфе появляется и повторяется “я”.

В переводе Цатуряна в первой строфе – я, во второй – жилец (սիրող), в третьей – мы (в нашей груди), в четвертой – поэт. Перечислением (и глубокое страдание, и душевный сладкий покой) в переводе заменена напряженная противоречивость душевных состояний, сведенных в одно пространство – “мой дом”, находящихся там гармонию, редкую в поэзии Лермонтова.

В переводе Г. Боряна первая строфа представлена от первого лица (поэт не упоминается), во второй строфе появляется обращение, второе лицо (ты, жилец), в третьей – человеческая душа, в четвертой – “я”.

Ամենակարող տունս պայծառ է, շռայլ ու շքեղ,
 Նա այդ զգացման համար է շինվել,
 Եվ թեկուզ երկար վիճակված է ինձ տառապել այնտեղ,
 Ես լոկ այդ տան մեջ հանգիստ կլինեմ:

В переводе Боряна нет “всемогущего”, сам дом у него “всемогуц” (а также ярок, щедр и роскошен). Возможно, в этом видна редакция, или самоцензура советского времени.

В переводе последних строк появляется подчинительная связь (и хотя суждено мне долго страдать там/ Я только в этом доме буду спокоен), что снимает накал, остроту совмещения разных состояний.

Примечательно, что в обоих переводах на английский язык сохранена основная коннотация лермонтовского стихотворения. Однако, первая строка Бонвера, с появлением *небесного хранилища* (*heaven's vault*) и заменой *везде* на *всегда там* (*always there*), несколько сужает безграничность оригинала. Нельзя не отметить тот факт, что переводчик сохранил *только* (*just*), чего нет у Мегера, который к тому же добавил наречие *свободно* (*freely*). Заметно искажена семантика у Бонвера: вместо *песен* – *лира* (*lyre's*), вместо *поэт* – *бард* (*bard*), вместо *чувство правды* – *чувство основной правды* (*A sense of basic truth*), вместо *течение века* – *ядро, точка века* (*century's kernel*). Последнее выражение намного ближе передано Мегером (*flow of time*). Оба переводчика почти дословно передали вторую и четвертую строфы. Хотя, отметим, что Мегер выбрал для перевода слова *всемогущий* – *Almighty*, а Бонвер – *mighty God*: смысл тот же, но два слова (даже зрительно) удлиннили строку – вместо пятистопного ямба оригинала, здесь уже шестистопный. Мегер сохранил размер подлинника.

My Home Translated by Don Mager, May, 1998	My Home Translated by Yevgeny Bonver, October, 2000
My home's wherever under arching skies The sounds of songs are freely heard, Wherever life's spark flourishes and thrives, A poet there is unconstrained.	My home is always there, in the heaven's vault, Where one just hears lyre's sounds, All with a spark of life have here their resort, A bard has, too, a space around.
Its roof aspires even to the stars, Nor are there walls on any side – The path that leads to it is clearly marked By souls and not by looks or sight.	It gets the farthest stars by edges of his roof, And from a wall to one another There is a path whose measure can be proved Not by a look, but by a soul, rather.
All people hold a sense of truth sublime, A sacred and eternal seed: The boundlessness of space and flow of time, Their vastness in one instant rolled.	A sense of basic truth in every soul nests – The seed that's sacred and eternal: In flesh of time it always can embrace Space, endless, and the century's kernel.
My home by the Almighty was designed, For out of feelings it was made, And there to stay with gladness I'm ordained, For there alone is quietude.	And mighty God has built for this exclusive sense My home of the light and wonders, And only here I'm doomed to sufferings at length, And only here – to calmness.

Необходимо отметить, что Бонвер изменил также метрику всего стихотворения, чередуя шестистопный ямб с пятистопным. В этом отношении звучание перевода Мегера ближе к подлиннику: только одиннадцатая строка удлинена на одну стопу, что несколько диссонирует со всем стихотворением.

Переводчикам на английский язык удалось передать чувство надежности и восхищения, которым пронизан оригинал. Поэт, описывая свою среду обитания, – *Дом* – где он чувствует себя одновременно и свободным, и в заточении, описал внутренний конфликт, который служил источником вдохновения при создании многих шедевров.

Литература:

Лермонтов, М. Ю. Полное собрание сочинений в 4 томах. Том 1. Стихотворения [Текст] / М. Ю. Лермонтов / Под общей редакцией И.Л. Андроникова, Д.Д. Благого, Ю.Г. Оксмана. – М.: Гослитиздат, 1957. – 452 с.

Лермонтов, М.Ю. Собрание сочинений в 3 томах (на армянском языке). Том 1 [Текст] / М. Ю. Лермонтов. – Ереван: Айастан, 1965. – 121 с.

Лермонтовская энциклопедия [Текст] / М.: Советская энциклопедия, 1981. – 746 с.

Цатурян, Ал. Сочинения (на армянском языке) [Текст] / А. Цатурян. – Ереван: Айпетрат, 1948. – 408 с.

Martin, David. W. “Mikhail Iur’evich Lermontov 1814-1841” [Электронный ресурс] / W.D. Martin / Reference Guide to Russian Literature. – London: Fitzroy Dearborn, 1998. – Режим доступа: <http://www.donmager.org/LermontovSelection.pdf> /11.04.2019/

Bonver, Yevgeny. Poems [Электронный ресурс] / Y. Bonver. – Режим доступа: https://www.poetryloverspage.com/poets/lermontov/my_home.html/ 11.04.2019/

*Абухова И. Ю.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: духовно-нравственный кризис, духовно-нравственное воспитание, воспитание молодежи, коммуникативная направленность иностранного языка, история и традиции родной страны.

Keywords: spiritual and moral crisis, spiritual and moral education, education of youth, communicative orientation of foreign language, history and traditions of homeland.

В настоящее время в условиях стремительного развития наше общество переживает духовно-нравственный кризис, и вопрос о духовно-нравственном воспитании молодежи становится одним из важнейших. В словаре В.И. Даля «...духовность определяется как единство духа и души, разума и воли. Если ум характеризует интеллектуальную составляющую духовности, то нравственность – моральную».

В конце XX века произошли глобальные перемены в стране и, как следствие, – в сознании молодежи. Эти перемены привели к смене идеологических ориентиров молодых людей, изменению их ценностных ориентаций, к духовному опустошению. В средствах массовой информации, на страницах журналов и экранах телевизоров показывалось, что счастливым можно стать, только если ты будешь гламурным, богатым и известным. На экранах телевидения показывался агрессивный образец поведения. Идея «за деньги можно все» стала доминирующей. На первый план вышли культ потребления, прагматизм, а такие качества как сострадание, уважение, сопереживание отошли на второй план. Многие молодые люди ради обогащения, улучшения экономических условий жизни были готовы покинуть Родину и уехать в другую страну.

Российское государство утратило свою идеологию, и страна все больше проваливалась в пропасть бездуховности и безнравственности. Такая смена идеологических ориентиров привела к духовному вакууму.

Как результат в настоящее время стала ощущаться потребность в воспитании высоко-нравственной и духовной личности, целью которой является не только потреблять, но и созидать. Только высоконравственная и высокодуховная, гармонично развитая молодежь сможет построить сильное государство и взять на себя ответственность за его судьбу. Поэтому задача духовно-нравственного воспитания молодого поколения является сегодня первоочередной.

Образование играет важную роль в воспитании такой молодежи. Преподавателям необходимо воспитывать в студентах любовь к своей стране, чувство гордости за нее, воспитывать любовь к родному языку, искусству. Кроме того воспитание в студентах добросовестности, человеколюбия, терпимости, чувства справедливости, стремления учиться формирует у них любовь и уважение к своей нации.

Обучение студентов иностранным языкам обеспечивает духовно-нравственное, идейно-политическое, эстетическое воспитание молодежи. Процесс обучения иностранным языкам приобщает студентов к глобальным ценностям, к мировой и родной культуре, формирует у них умения общаться с представителями других культур. И становясь участником общечеловеческого культурного пространства, современные молодые люди обязательно должны

знать хотя бы один иностранный язык. «Сегодня иностранный язык – это не только интересная дисциплина, но и средство диалога культур» [Зарецкая 2015: 601].

Сегодня английский язык является инструментом для международного общения. С помощью языка передается культура народа, его ценностные приоритеты. Поэтому среди многих учебных дисциплин предмет «Английский язык» занимает особое место. При изучении этого предмета у студентов формируются навыки и умения использовать иностранный язык не только как средство общения, но и как средство для получения полезной информации. То, что он имеет коммуникативную направленность, нацелен на изучение быта, обычаев и традиций другой страны и другого народа, дает хорошую возможность для духовно-нравственного воспитания молодежи. Преподавателю необходимо подбирать для занятий материал, который давал бы студентам информацию об истории и традициях родного города, края, страны, об известных людях и их достижениях, увеличивал бы объем знаний об особенностях культуры нашей страны.

В нашем университете преподаватели кафедры «Английский язык» разработали учебные пособия для студентов 1-2 курсов всех направлений и для студентов 2 курса IV семестра и 3 курса 20 направлений: English for Civil Engineers, English for Architects, и т.д. Преподавателями кафедры была проделана большая работа, связанная с подбором аутентичных текстов с интересной информацией и разработкой различных упражнений и заданий к ним. После выполнения упражнений по тексту студенты создают диалоги и выполняют различные творческие задания.

При современном преподавании английского языка преподаватель широко использует различные методы, которые помогают ему заострять внимание студентов на духовно-нравственных ценностях человечества. Можно выделить следующие методы:

- ролевая или деловая игра;
- работа в парах и групповая работа;
- метод проектных исследований;
- использование информационно-коммуникативных технологий и др.

Ролевая или деловая игра – это один из эффективных методов обучения. Этот метод дает возможность сформировать у студентов профессиональную компетенцию. Ролевые игры на уроках английского языка раскрывают творческий потенциал студентов, дают им возможность обмениваться информацией, мыслями, планами, идеями, совершенствовать профессиональное общение. Во время деловой игры студенты погружаются в профессиональную деятельность, учатся формировать свое мнение как специалиста, учатся слушать мнения других участников игры. Во время игры студент выступает в роли действующего лица и получает возможность на практике применить полученные знания, отстаивать свое мнение и выработать свою активную жизненную позицию. В учебных пособиях, созданных преподавателями кафедры «Английский язык» для студентов 2 курса IV семестра, в каждой главе есть задание, которое является своеобразной деловой игрой. Так в пособии для архитекторов, это диалог-обмен мнениями о работе известного архитектора или дизайнера после посещения выставки в сфере архитектуры и дизайна. В пособии для студентов строительных направлений – это телемост, где руководители строительных организаций обсуждают современные строительные материалы. В пособии для студентов пищевых направлений – это круглый стол, который посвящен новинкам в кондитерском производстве, а в пособии для студентов энергетического факультета – конференция, где специалисты-энергетики обсуждают альтернативные источники энергии.

Работа в парах является одним из важнейших методов, направленных на духовно-нравственное воспитание студентов на уроках английского языка. При работе в парах студенты обсуждают актуальные проблемы, учатся выражать свою точку зрения, находить результативное решение проблемы, обосновывать свой выбор или решение.

Т. к. сейчас идет снижение ценностей духовной культуры, и народную культуру (традиции, обычаи, обряды) молодежь стала воспринимать как анахронизм, преподаватели

нашей кафедры включили в пособия тексты и задания для работы в парах, которые связаны с историей страны изучаемого языка, с ее традициями и обычаями, а так же задания, выполняя которые студенты вспомнили бы обычаи и традиции нашей страны.

В пособиях наших преподавателей есть текст «Love at First Sight» (Любовь с первого взгляда). Этот текст рассказывает о свадебных традициях в Америке. После того, как студенты поработают с текстом, им предлагаются следующие задания:

- ваш друг был на свадьбе, расспросите его, как прошла свадебная церемония, и какие свадебные традиции есть в России;

- обсудите с другом, какие праздники и традиции их проведения сохранились в России.

Также на уроках английского языка у студентов необходимо формировать чувство гордости и любви к малой Родине, к своему краю и городу. Для достижения этой цели преподаватели нашей кафедры разработали для студентов задания, которые связаны с историей и культурой региона, где они родились и выросли.

Так в пособии есть текст «Best of the Best – Cape Town». Этот текст рассказывает о самых (the best) красивых, самых исторических, самых необычных и самых дорогих местах Кейптауна. После того, как студенты прочитают текст, им предлагается выполнить такие задания:

- обсудите в парах историю названия нашего родного города Барнаула;

- обсудите с другом, какие интересные места в Барнауле вы бы посоветовали посетить и почему.

Так же в пособии есть текст «Alice Ashton's Travel Weblog». Текст представляет собой дневник австралийской писательницы-путешественницы Элис Эштон, которая путешествовала по своей Родине Австралии и описывала в дневнике все места, где она побывала. После текста студентам предлагается выполнить следующие задания:

- обсудите с другом места, где вы родились и выросли;

- к вам в гости приезжает друг по переписке из другой страны. Обсудите с другом, какие интересные исторические места вы покажите ему.

Метод проектных исследований объединяет исследовательские, поисковые, проблемные методы, и поэтому его можно назвать творческим. При работе над проектом деятельность студента направлена на достижение запланированного результата. Проект может включать элементы различных видов самостоятельной творческой работы студента, таких как доклад, реферат, исследование.

В пособии по английскому языку студентам предлагается текст «A Letter to a Friend» (Письмо другу). В тексте-письме девушка-студентка из Италии, которая учится в Лондоне, рассказывает своему другу о сложностях, с которыми ей пришлось столкнуться во время обучения. После того, как студенты прочитают текст и сделают ряд упражнений, им предлагается сделать доклад о своем университете, рассказать его историю, рассказать, какие традиции есть в университете, поделиться впечатлениями о «Дне первокурсника».

После текста «Thailand – Land of Smiles», в котором рассказывается о Тайланде, его достопримечательностях и интересных местах, студентам даются задания:

- расскажите о своей стране;

- расскажите, какие интересные места в нашей стране можно посетить.

Использование информационно-коммуникативных технологий на уроке английского языка – одно из эффективных направлений в реализации духовно-нравственного воспитания. Сегодня абсолютно все студенты пользуются компьютерами, планшетами, мобильными телефонами и дома, и в институтах. Поэтому мотивировать студента на изучение иностранного языка, изменить методы духовно-нравственного воспитания студентов можно именно через их интерес к информационно-коммуникативным технологиям. Просмотр фильмов на иностранном языке развивает у студентов навыки и умения воспринимать иностранную речь на слух, побуждает студентов к устно-речевому высказыванию.

Таким образом, мы можем сделать заключение, что «изучение иностранного языка повышает духовно-нравственную культуру, развивает логическое мышление, оказывает

большое влияние на память, расширяет кругозор и повышает общую культуру» [Зарецкая 2015: 605]. При обучении иностранному языку преподаватель формирует у студентов позитивное восприятие иноязычной культуры, и в тоже время воспитывает в них уважение к культуре своего народа.

Литература:

Зарецкая, М.Н. Духовно-нравственное воспитание студентов на уроках английского языка // Молодой ученый. – 2015. – №6. – С. 601-605.

Агафонова Е.А., Масачева И.А.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И.Ползунова

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: учебное пособие по английскому языку, коммуникативный подход, иноязычная коммуникативная компетенция.

Keywords: English textbook, communicative approach, foreign language communicative competence.

Основной целью дисциплины «Иностранный язык» становится развитие иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку, согласно требованиям новых Федеральных государственных образовательных стандартов, выпускник вуза должен уметь использовать ИЯ в межличностном общении и своей профессиональной деятельности. Одним из способов достижения данной цели стала разработка и издание учебных пособий по английскому языку. Они имеют большое значение в учебном процессе. К сожалению, учебники, которыми мы пользовались ранее, были изданы в прошлом веке, морально устарели, не отражали последних достижений науки и технологии. Это и привело преподавателей кафедры "Английский язык" Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова к необходимости создания учебных пособий нового типа.

В настоящее время на кафедре "Английский язык" закончена работа по созданию учебных пособий, предназначенных для обучения английскому языку студентов II курса, специальностью которых являются технические дисциплины. Тексты и упражнения пособий построены на материале, который обучающимся близок и интересен в силу выбранного направления, что способствует большей заинтересованности в изучении специальной и общенаучной лексики на английском языке. Несомненно, работа с пособиями позволит не только усовершенствовать знание английского языка, но и частично повторить, а также узнать новое по выбранному направлению обучения. Цель пособий – способствовать развитию навыков чтения профессионально-ориентированных текстов из аутентичных источников, навыков говорения, в том числе правильному оформлению монологических и диалогических высказываний, расширить словарный запас за счет изучения профессиональной терминологии, стимулировать развитие навыков письма.

Учебное пособие имеет четкую структуру, состоит из 8 уроков (Unit). Каждый урок включает несколько разделов, направленных на формирование речевой и языковой компетенции и контроль усвоения языкового материала. На протяжении всего пособия из урока в урок уделяется внимание развитию основных видов речевой деятельности: чтению, говорению, письму. Текстовый материал пособия, связанный общей тематикой и представленный в логической последовательности, способствует закреплению знаний и расширяет кругозор студентов.

Работа по каждой теме начинается с введения в тему "Preview", где преподаватель путем выполнения несложных упражнений, наглядности или в ходе вопросно-ответной беседы выясняет, что студенты уже знают по данной теме, таким образом активизируя студентов и вводя их в тему одновременно. Например, What role does electricity play nowadays? Can you imagine your life without electricity? What are the advantages of electricity? What forms of energy do you know? What is physics? What does physics study? In what spheres of life is physics applied? How can physics make our life more comfortable?

Далее следует раздел "Listening and Reading". Он направлен на развитие навыков понимания при чтении (извлечения информации) и включает в себя базовые и дополнительные тексты. Тексты по специальности студентов представляют информацию для профессионального общения, рассматривают вопросы развития науки (химии, машиностроения, физики, информатики, электроэнергетики и др.), ее будущего и будущего человечества, биографии выдающихся ученых. Раздел "Reading" является ключевым, т. к. предлагает текст профессиональной тематики для прочтения и перевода, на основе которого строятся все последующие упражнения урока. В языковом плане тексты, представленные в пособиях средней степени сложности, доступны и удобны для запоминания и воспроизведения.

Традиционный учебный раздел "Vocabulary" связан с работой над лексическим материалом через систему упражнений для закрепления лексического и терминологического минимума.

Все послетекстовые упражнения разделов "Reading Comprehension", "Analyze", "Translate" построены на лексике пройденных уроков, что обеспечивает постоянное повторение и закрепление материала. Студентам предлагается выполнить упражнения на синонимию, антонимию и подстановочные упражнения, установить ложность-правдивость высказываний и т. п. Например такие, как "Read the statements and say whether they are true (T) or false (F). Correct the false ones", "Choose the correct word or word combination", "Match the words with their Russian equivalents", "Give the English equivalents" и другие. Лексико-грамматические упражнения позволяют отработать и закрепить пройденный материал. Различные тренировочные грамматические, лексические, переводческие и коммуникативные упражнения и задания, включенные в каждый раздел, обеспечивают вместе активную деятельность в области речевой практики.

Каждый урок (Unit) завершается разделом "Speak". Раздел развивает навыки устной речи (монологической и диалогической). В этой части представлены разнообразные задания речевого, творческого, интерактивного характера, предлагаются темы для организации обсуждения в учебной аудитории, иногда в виде ролевой игры; содержатся задания, направленные на поиск дополнительной информации, такие как создание проектов, дискуссии, презентации, диалоги и т. п. Например, "Prepare a report on the history of the discovery of the electricity", "Prepare a presentation on how to save energy", "Speak about the importance of energy for a mankind", "Work in pairs and prepare an interview with an energy expert: **Student A** is a high school student who wants to get a degree in Power Engineering, **Student B** is an energy expert", "Speak at a round table discussion about the main factors for success" "Prepare a speech for the conference about the history of steel making process", "Speak about possible organizational relationships between the client, architect and contractor" или "Prepare a speech for the conference Chemistry".

Все они нацелены на развитие самостоятельности и творческой активности студентов, позволяют повысить практическую направленность обучения, дают возможность сочетать индивидуальные, парные и групповые виды работы, значительно повышают уровень владения языковым материалом.

Некоторые учебные пособия содержат тексты с дополнительной информацией (Additional Reading) по определенным реалиям, упоминавшимся в текстах, которые могут быть непонятны и незнакомы обучающимся, биографиями известных ученых. Предлагаемые тексты в сочетании с лексико-грамматическими упражнениями, разработанными к ним и направленными на развитие и закрепление речевых навыков, помогут добиться хороших результатов в освоении иностранного языка.

Таким образом, в создаваемых нашей кафедрой учебных пособиях были учтены следующие программные требования: создание четкой структуры пособия; отбор тем и ситуаций с опорой на Федеральный стандарт и программу вуза; отбор аутентичных текстов, отвечающих уровню языковой и предметной подготовки студентов; сопровождение текстов пред- и послетекстовыми упражнениями, вызывающими интерес у студентов и стимулирующими их к познавательной деятельности; наличие упражнений и заданий, готовящих студентов к профессиональному общению на иностранном языке. Эти пособия получили гриф НМС АлтГТУ и используются преподавателями кафедры в учебной практике. Результаты работы показывают, что изучение курса "Иностранный язык" по новым пособиям способствует повышению уровня владения языком, овладению студентами достаточным уровнем коммуникативной компетенции, необходимой для решения профессиональных задач, научной деятельности и дальнейшего самообразования.

Литература:

Антонова, И.А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся [Текст] / И.А. Антонова, И.А. Христиансен / Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2003. – Вып. 25. – С.192-195.

Гусейнова, И.А. Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах (жанроцентрический подход) [Текст] / И.А. Гусейнова // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 72-80

Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному [Текст] / И.А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 17-21.

Масачева, И.А. English for power engineering: учебное пособие для бакалавров 2 курса [Электронный ресурс] / И.А. Масачева. – Барнаул. 2015. – 156 с. – Режим доступа: http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/masacheva_el.pdf

Павлова, И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы [Текст] / И.П. Павлова // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 43-60.

Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст] / М.: Министерство образования и науки РФ, от 18.11.2013. – N 1245.

Аникина Е.Ю., Цветкова Е.А.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И.Ползунова

ХОРОШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: хороший преподаватель иностранного языка, дружелюбие, авторитет преподавателя, проводник знаний, способность преподавать.

Keywords: good teacher of foreign languages, friendliness, teacher's authority, learning guide, ability to teach.

Студенты и преподаватели по-разному видят и воспринимают занятие по иностранному языку. К тому же молодежь считается достаточно критичной аудиторией. Можно сказать, что всякий раз при проведении занятия в аудитории сталкиваются две точки зрения на то, каким должен быть преподаватель, ведущий это самое занятие. А именно, точка зрения самого

преподавателя и точка зрения студентов, присутствующих на его занятии. Поэтому так важно для всех преподавателей иметь представление о том, какими хотят их видеть их студенты.

Из педагогических исследований нам давно известно, что больше всего довольны своими учителями дети младшего школьного возраста. Однако при переходе в основную школу и по мере взросления учащихся степень их недовольства учителями возрастает. Можно сказать, что большая часть учащейся молодежи недовольна своими преподавателями. Причиной этому служит тот факт, что по мере взросления учащиеся становятся все более требовательными и избирательными по отношению к своим педагогам. Это также может быть связано с их растущим желанием повысить свою учебную успеваемость. Они более требовательны к «подаче учебного материала» на занятии, методам обучения и даже способны «отследить» тот факт, что занятие неверно структурировано или преподаватель слабо к нему подготовлен. И, конечно же, надо помнить о том, что молодые люди намного более критичны по отношению к преподавателю аудитория, чем дети. Студентам намного важнее содержание и грамотное донесение учебного материала, а тот факт, что преподаватель при этом мил и любезен, служит лишь приятным дополнением к самому занятию.

Очень часто, описывая хорошего преподавателя, студенты хотят, чтобы тот был справедлив. Также очень важны дружелюбие и позитивное к ним отношение, однако без урона для авторитета преподавателя.

Хороший преподаватель обязательно должен быть компетентен в своём предмете, обладать способностью мотивировать и заинтересовывать студентов, вести занятие «живо» и непринужденно. Особой ценностью студенты считают способность преподавателя уметь хорошо объяснять учебный материал. И хотя студентам очень важна степень подготовленности преподавателя к занятию, они очень любят, если он время от времени отступает спонтанно от плана занятия, чтобы ответить на возникшие в данный момент вопросы. Этим преподаватель даёт понять своим студентам, насколько важны для него их мнение и интересы. «Как только у учащегося возникает вопрос, возникает необходимость ответа на него» [Бока 2003: 202].

Кроме вышеназванного студенты ценят уважение, симпатию, доверие и терпение, проявленные по отношению к ним их преподавателем.

И более того, преподаватель даже должен проявлять уважение к слабостям студентов и пытаться не акцентировать на них внимание остальной аудитории.

Многие студенты отдают предпочтение преподавателям, учитывающим их мнения и пожелания. Они также хотят, чтобы преподаватель как можно более глубоко «вводил» их в изучаемый материал путем наделения активными ролями в процессе обучения. Именно поэтому больше всего «любят» преподавателей, которые привлекают студентов к совместному принятию решений, дают так называемое «право голоса», например, в выборе темы реферата, выборе одной из нескольких предложенных тем, подборе темы для самоподготовки. И здесь выясняется тот факт, что студенты не желают для себя полной свободы выбора содержания материала обучения, а только лишь хотят иметь возможность влиять в границах изучаемого материала. Это, например, может касаться методов работы на занятии: каким способом было бы лучше освоить новую тему, работая в группах, подготовив доклад или изучив ее по учебнику.

Еще одним важным критерием оценки хорошего преподавателя является его заинтересованность в успешном усвоении студентами учебного материала, их прогрессе. Поэтому, несмотря на желание многих студентов учиться у дружелюбных, раскрепощённых и приятных преподавателей, большинству студентов важна полная и уверенная «подача материала», четкие требования и установки.

Конечно же, все вышеназванные качества, если преподаватель ими обладает, дают ему возможность приобрести авторитет и утвердиться в студенческой аудитории, что будет способствовать успешному усвоению студентами курса иностранного языка.

Дабы не быть голословными, нами был проведен опрос среди студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов Алтайского государственного технического университета, изучающих немецкий и

французский языки. Был задан один лишь вопрос: «какими качествами, на Ваш взгляд, должен обладать хороший преподаватель иностранного языка?» Следовало назвать произвольное количество обязательных для преподавателя качеств, а также назвать те качества преподавателя, которые не имеют решающего значения для студентов. В таблицу вошли качества, занявшие места с 1-го по 7-е рейтинга среди обязательных и с 1-го по 5-е среди необязательных. Данные приведены в сравнении между студентами, изучающими немецкий, и студентами, изучающими французский языки.

Результаты опроса были нами обработаны и приводятся в следующей таблице.

Таблица 1 – Качества хорошего преподавателя иностранного языка

Что важно (группы, изучающие немецкий язык)	Что важно (группы, изучающие французский язык)	Что не важно (группы, изучающие немецкий язык)	Что не важно (группы, изучающие французский язык)
1. дружелюбие 2. умение хорошо объяснить материал 3. организованность 4. заинтересованность в успехах студентов 5. умение быть терпеливым 6. способность учитывать пожелания студентов относительно форм работы над новым материалом 7. умение заинтересовать своим предметом	1. умение хорошо объяснить материал 2. личностные качества преподавателя 3. эрудиция преподавателя 4. чувство юмора 5. присутствие на занятии развлекательных моментов, игр 6. умение быть требовательным 7. умение быть терпеливым	1. внешность 2. строгая манера поведения 3. наличие авторитета среди студентов 4. присутствие на занятии большого количества развлекательных моментов, игр 5. возраст	1. внешность 2. семейное положение и социальный статус 3. личная жизнь преподавателя 4. хорошее знание французской грамматики 5. наличие авторитета среди студентов

Результаты опроса, приведенные в данной таблице, дают возможность увидеть как общее во взглядах, выявленных среди студентов, изучающих разные языки в одном образовательном учреждении, так и различия в них. Есть повод задуматься о причинах различий в оценках студентов и попытаться как-то проанализировать и объяснить их для себя. А также выслушать мнение коллег-преподавателей по этой занимательной теме.

Но, конечно, следует понимать, что преподаватель в наше время уже не является для студентов «кумиром на все времена». Его роль сегодня намного скромней. Он также не становится другом или приятелем для большинства студентов. Ему в наши дни отведена совсем другая роль – роль «проводника знаний» [Соломо 2016: 47], человека, который заботится о том, чтобы создать как можно более оптимальные условия для изучения иностранных языков.

Литература:

Соломо, Д. Немецкий язык как иностранный для подростков [Текст] / Д. Соломо, У. Мор. – Штутгарт: Эрнст Клетт, 2016. – 199 с.

Вике, Э.Р. Учиться активно и креативно [Текст] / Э.Р. Вике. – Исманинг: Макс Хюбер, 2004. – 207 с.

Goethe Institut [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.goethe.de/russland

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ, ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ

Ключевые слова: подготовка кадров, туризм, системный подход, образование
Keywords: training, tourism, system approach, education

Получение высшего образования является необходимым для подготовки профессионального специалиста. В настоящее время наблюдается повышенный спрос на высококвалифицированных специалистов в области туризма и сервиса.

В этой связи требуется грамотно выстроенная система подготовки и переподготовки кадров именно для сферы туризма. Государство, как ничто другое, заинтересовано в том, чтобы туризм выходил на новый уровень в России. Во всем мире знают, что самое лучшее обслуживание и сервис в странах Европы, а России еще далеко до этого. Это связано с тем, что в нашей стране большая нехватка именно высококвалифицированных кадров в сфере туризма. Ведь всем известно, что в туристской сфере может работать человек с любой специальностью: адвокаты, юристы, инженеры и другие. Но всем им не хватает именно туристского образования, которое так необходимо для того, чтобы стать высококвалифицированным кадром. По нашему мнению, достаточно квалифицированный персонал должен обладать следующими знаниями: иностранный язык, география, история, знания туристских терминов и туристской сферы, обладать хорошим кругозором и т.п. А это все он может приобрести только в специальных учебных заведениях, таких, как колледжи, техникумы или университеты.

Необходимо отметить, что современный процесс российского образования требует поиска новых методов, форм организации образовательного процесса, которые позволят создать эффективные системы педагогического образования.

Система подготовки кадров для сферы туризма в России функционирует в большей мере в системе образования, которая существует в нашей стране. Проанализировав Закон «Об образовании» можно сказать, что под системой образования понимается совокупность системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, которые реализуют различные сети образовательных учреждений.

В России отчетливо выделяется два подхода к подготовке кадров для сферы туризма: традиционный и современный.

Рассмотрев выстраивание процесса подготовки будущих специалистов сферы туризма, мы пришли к выводу, что существуют противоречия между современными требованиями, предъявляемыми к специалисту в новых социально-экономических условиях функционирования образовательных учреждений, и уровнем его подготовки в вузе.

Проанализировав учебные планы, мы пришли к выводу, что существует проблема профессиональной значимости дисциплин при подготовке специалистов. Отметим, что наблюдается отсутствие деятельностного применения получаемых знаний, умений и навыков в период обучения, а именно нет «вхождения» в будущую профессиональную деятельность.

Кроме того, отсутствует четко выраженный системный подход к составлению программы обучения, последствием чего может стать снижение эффективности модели обучения.

Средством для оптимального построения подготовки специалистов в образовательной сфере в вузе служит педагогическое моделирование.

Демократизация общества, переход страны к новым социально экономическим условиям предъявляют новые требования к личности выпускника вуза – будущего специалиста по туризму и, как следствие, более высокие требования к качеству образования. Это, несомненно, должно найти свое отражение в изменении образовательных технологий, применяе-

мых в обучении. Особенно актуальна данная проблема для наиболее востребованных современным обществом специальностей. Подготовка студентов вуза к профессиональной деятельности, а в дальнейшем переподготовка, повышение квалификации в сфере туризма, должны быть научно обоснованными, высокоэффективными, экономически разумными, обеспечивать всестороннее развитие необходимых качеств и умений, вооружать современным уровнем знаний. Однако для того, чтобы учебная деятельность была действительно эффективной, требуется отвечающая данным требованиям модель обучения студентов.

В.Г. Афанасьев отмечает, что модель должна соответствовать системе-оригиналу, быть целенаправленной, гибкой, нейтральной, т.е. свободной от субъективизма [Афанасьева 1980: 64].

Рассмотрим понятие «моделирование». В большом энциклопедическом словаре приводится следующее определение «Моделирование, исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов» [Большая Советская энциклопедия 1978: 54].

Опираясь на выше перечисленное, отметим, что конкурентоспособность специалиста является требованием рыночной экономики и показателем качества его подготовки.

Поскольку учебно-воспитательный процесс в университете представляет собой сложную динамическую систему, это определило опору на системный подход. В соответствии с данным подходом нами были определены компоненты модели обучения студентов.

Для построения перспективной модели обучения мы выбрали принцип модели на основе системного подхода и модели стимулирования направленности, предложенной Н.В. Биттер, с ориентацией на требования туристских организаций к выпускникам ВУЗов. Данный выбор обусловлен тем, что модель рассматривает обучение специалиста не с устаревшего широкопрофильного обучения, а с позиции обучения специалиста по решению конкретных практических задач.

Основными компонентами модели стали целевой, содержательный, операциональный и результативный блоки, так как такая структура модели позволяет добиться нужного результата и соответствует внутриуниверситетским отношениям: «Администрация – преподаватель – студент».

На наш взгляд, целевой компонент модели обучения студентов должен включать в себя цели и задачи исследуемого вида профессионально-педагогической деятельности. Так как данные цели и задачи, осознанные педагогами, помогут достичь результата.

Целевой компонент процесса обучения студентов включает в себя единство стратегических, тактических, оперативных целей.

Содержательный компонент, на наш взгляд, включает содержательную часть учебного материала изучаемого студентами, как во время теоретических и практических занятий, проводимых в университете, так и за его пределами, например, при прохождении практик.

Операциональный компонент включает в себя совокупность методов, форм, средств, условий, внутренних факторов, которые позволяют достичь поставленной цели.

На основе концепции педагогического стимулирования, мы выделили в данном компоненте следующие этапы применения стимулов.

Первый этап – диагностический. Данный этап преследует цель диагностики уровня направленности студентов на процесс обучения студентов, выявление их потенциала.

Целью второго – конструктивного – этапа является создание стимулирующих ситуаций. Данные ситуации должны быть направлены на повышение уровня теоретических знаний, а так же на увеличение социальной значимости профессии.

Третий этап – организационно-исполнительский. На этом этапе происходит применение в образовательной деятельности ситуаций критической самооценки, стимулирующих ситуаций, индивидуально-дифференцированных заданий.

Четвертый этап – рефлексивно-аналитический. Целью деятельности на этом этапе является анализ полученных результатов уровня подготовки студентов.

Результативный компонент – это итог образовательного процесса. Отметим, что только при взаимосвязи содержания, целей, процесса деятельности может быть организована успешная деятельность.

Разрабатывая модель обучения студентов, мы обосновали не только структурную, но и динамическую его модель.



Рисунок 1 – Модель подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в туристской индустрии на основе применения системного подхода

Отметим, что подготовка кадров играет важную роль в развитии туризма. Грамотно составленная программа подготовки оказывает влияние на подготовку высококвалифицированных кадров. Отметим, что подготовка кадров будет происходить методом, подходящим для данного вида деятельности. Она должна включать в себя направления, которые необходимы, а также востребованы для данной ситуации на туристском рынке. При данных условиях станет невозможным создание кадров высокой квалификации.

Таким образом, построенная модель обучения студентов позволяет ориентироваться в практике работы со студентами, дает возможность придерживаться определенной последовательности при построении процесса обучения.

Литература:

- Афанасьев, В. Г.* Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев – М., 1980. – 389 с.
- Биттер, Н.В.* Стимулирование направленности девиантных подростков на здоровый образ жизни: дисс... канд. п.н. [Текст] / Н.В. Биттер. – Барнаул, 2005. – 197 с.
- Большая советская энциклопедия (в 30 т.). [Текст] / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1978. – Т. 27, 28.
- Щенникова, Н. В.* Состояние и перспектива кадрового обеспечения в туристской отрасли Приморского края / Н. В. Щенникова, Н. В. Старичкова // Туризм: подготовка кадров, проблемы и перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: Прометей, 2006. – С. 8-12.

*Бобровская Н.А.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: академическая мобильность, педагогические условия, профессиональная самореализация.

Keywords: academic mobility, pedagogical conditions, professional fulfillment of students.

Стремительный темп развития современного общества, огромное количество социально-экономических, политических преобразований в жизни государства диктуют российской высшей школе множество задач, связанных с её совершенствованием. Одна из таких задач связана с процессами интеграции в мировом сообществе. Глобализация охватывает всё большее количество стран, тем самым повышая уровень обмена в области образования и науки. Таким образом, возникает необходимость в обеспечении академической мобильности учащихся в высших учебных заведениях.

Понятие и сущность академической мобильности студентов уже неоднократно описана в работах отечественных исследователей. Так, например, В. А. Галичин называет академическую мобильность «одним из эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала и считает, что она способствует усилению конкурентоспособности национальных систем образования» [Галичин, 2009]. Академическая мобильность также рассматривается и в рамках Болонского процесса, и её важность описана в его документах. В связи с этим становится актуальным вопрос о создании определённых педагогических условий в вузе для её стимулирования.

Академическая мобильность – одно из приоритетных направлений в международном масштабе, главным условием которого является процесс включённого обучения. Таким образом, возникают определённые компоненты данного педагогического процесса:

- Установление равноправных партнерских отношений вуза с зарубежными учебными заведениями;
- Реализация возможности для студентов испытать себя в другой системе организации высшего профессионального образования;
- Получение студентами дополнительных знаний в смежных областях; совершенствование владения иностранным языком;
- Знакомство с иностранными предприятиями и организациями, предоставляющими базу практик [Теребина 2014].

Данный перечень условий способствует получению двойного диплома. Академическая мобильность – путь интеграции в производственную сферу посредством определённых взаимосвязей и взаимоотношений, установленных в ходе осуществления мобильности.

Основная цель мобильности заключается в предоставлении студенту возможности пребывания в системе образования другой страны или другого региона РФ с целью обучения, проведения научно-исследовательской работы, взаимодействия с зарубежными и отечественными учеными. В результате чего:

- У студентов появляется возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, приобретение более качественных образовательных услуг;
- Для вузов формируются новые условия эффективной конкуренции и взаимодействия;
- Для учёных и преподавателей открываются перспективы плодотворного научного и учебного сотрудничества;
- Рынок труда становится международным, что облегчает возможность трудоустройства квалифицированных кадров [Галичин: 2009].

Академическая мобильность студентов рассматривается как фактор и инструмент повышения конкурентоспособности образования, выступает своеобразной гарантией качества высшего образования, способствует формированию компетентных кадров. Конкурентоспособность университета отражает эффективность его интеграции в международное образовательное пространство и позиционирования на рынке образовательных услуг. Конкурентоспособность выпускников определяется качеством и количеством компетенций, ориентированных на требования работодателей и формирующих их целостную профессиональную компетентность [Теребина, 2014]. Необходимость вовлечённости государства в международные процессы, обеспечение молодым специалистам возможности конкурировать за престижные места работы на рынке труда диктуют целесообразность вступления в процесс мобильности, побуждая тем самым вузы к активному его стимулированию.

Академическая мобильность, получившая развитие на современном этапе образования, представляет собой сложный, многоплановый процесс, который предполагает не только преодоление студентом границы государства с целью попадания в процесс обучения в другой стране, но и психологическую готовность к пребыванию в другой культурной среде. В связи с этим возникают определённые причины, по которым академическая мобильность не может быть реализована студентом.

В.И. Байденко, В.В. Зайцева, В.А. Ильина, В.А. Трайнева и другие отечественные авторы подробно рассматривают проблематику академической мобильности. На основе анализа их работ и систематизации его результатов, возникает представление о некотором комплексе барьеров, затормаживающих развитие мобильности, так, например, В.И. Байденко выделяет следующие причины низкой академической мобильности:

- Языковые барьеры;
- Низкий уровень финансирования;
- Различия в академических календарях вузов;
- Отсутствие «мягких» и прозрачных процедур признания;
- Невостребованность выпускников на рынках труда [Байденко, 2006].

Основными же можно считать проблемы экономического плана, а также низкий уровень развития специальных педагогических условий. Уровень финансирования значительно ограничивает студентов в возможности реализации академической мобильности, поскольку для неё необходимы высокие инвестиции, которые далеко не всегда могут быть реализованы вузом. Пока ещё недостаточны опыт работы и квалификация многих преподавателей для того, чтобы грамотно подойти к подготовке студентов в реализации академической мобильности. Многие вузы пока не располагают особыми информационными и кадровыми ресурсами, которые подвели бы их к высокому уровню развития мобильности.

Для того, чтобы академическая мобильность успешно развивалась, необходимо определить комплекс мер по устранению вышеуказанных причин и барьеров, при том на всех

уровнях: в каждом конкретном вузе; на национальном уровне; в международном масштабе. При том, эти методы должны быть адаптированы к ситуации, складывающейся на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг.

Э. Л. Емельяновой выделены некоторые такие меры:

- Инструменты гарантии качества;
- Совершенствование информационного обеспечения образовательных программ;
- Стратегии реализации академической мобильности, разработанные конкретным университетом с учётом его преимуществ и специфики [Емельянова, 2013].

Комплексный подход, особая направленность деятельности педагогов, наличие различных типов индивидуальных образовательных маршрутов, наличие и эффективное использование современных педагогических средств и технологий составляют в совокупности основу для возможности массовой успешной реализации мобильности.

При более подробном рассмотрении педагогических условий развития академической мобильности необходимо акцентировать внимание на формировании особых педагогических компетенций. Педагог, способствующий профессиональному определению студента, определяющий индивидуальный подход к способам обучения каждой отдельно взятой личности, станет играть большую роль в становлении академической мобильности. Умение привлекать к участию в организации мобильности студентов, уже имеющих опыт обучения за пределами государства, а также грамотное распоряжение их знаниями в данной области – немаловажные навыки для педагога.

На данный момент уровень программ, направленных на повышение квалификации с формированием ранее перечисленных компетенций и умений педагога, пока низок. Т.к. здесь в силу вступает экономический аспект, препятствующий развитию академической мобильности. Известно, что в высоко развитых странах мобильность имеет гораздо большее распространение, а значит, и опыт в её организации значительно превышает отечественный, в связи с чем исключить привлечение зарубежных специалистов невозможно, и процесс этот является экономически затратным.

Помимо всего прочего, педагог должен уметь правильно мотивировать студентов на изучение иностранного языка, ведь реализация академической мобильности невозможна без знания как минимум международного английского языка, поскольку предполагается захождение за рубежом. Уровень такой мотивации, следствием которой является процесс овладения иностранными языками у студентов, ещё недостаточно высок.

Всё вышесказанное доказывает высокую актуальность академической мобильности в наши дни и указывает на то, что условий для повсеместного её развития на уровне нашего государства на данный момент недостаточно. Недостаточный уровень финансирования, пробелы в уровне мотивации студентов, не настолько высокий уровень владения иностранными языками – всё это препятствует тому, чтобы мобильность стала доступна абсолютно каждому учащемуся в вузе. Исключая экономический аспект, к этим препятствиям относятся непосредственно и педагог. Необеспеченный на современном этапе уровень компетентности преподавателей в вопросах подготовки, организации и реализации академической мобильности представляет собой барьер. В связи с чем необходима в первую очередь разработка программ по подготовке педагогов, созданию особых педагогических условий.

Литература:

Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 112 с.

Галичин, В.А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст] / В. А. Галичин. – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.

Емельянова, Э.Л. Педагогическое обеспечение готовности студентов к академической мобильности: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Э.Л. Емельянова. – Москва, 2013. – 194 с.

Ростовцева, В.М. Академическая мобильность студентов в контексте компетентного подхода: герменевтический аспект [Электронный ресурс] / В.М. Ростовцева, В.В.

Извеков // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16346>

Теребина, П.В. Педагогические условия обеспечения академической мобильности студентов вузов гуманитарного профиля [Текст] / П.В. Теребина // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №20. – С. 180-184.

Головина Э.В., Шмакова С.М.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

МИКРОПРОЕКТ – ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПУТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова: микропроект, диалог, интерактивные методы обучения, общение, эмоциональное переживание, сотрудничество.

Keywords: microprojekt, dialogue, interactive training methods, kommunikation, emotional experience, cooperation.

Современный подход к обучению ориентируется на внесение в процесс обучения новизны, которая обусловлена развитием самой жизни, особенностями разных технологий обучения и потребностями личности. Ключевыми в работе педагога становятся приемы опосредованного педагогического воздействия: диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций и через разнообразную творческую деятельность,

Методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. К этому призывает и ФГОС ВО подготовки бакалавров, специалистов и магистров, предписывая, чтобы занятия, проводимые в интерактивных формах, в целом в учебном процессе составляли не менее 20-40 процентов аудиторных занятий.

Интерактивный – не просто активный, а активный взаимно, так как главным понятием, определяющим смысл интерактивных методов является «взаимодействие», то есть нахождение в режиме диалога с кем-либо или чем-либо (с преподавателем, с сокурсниками, с компьютером).

«Диалог или диалогическая речь как специфический вид разговора представляет собой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения, т.е. обогащение, развитие информации. Содержание общения состоит в том, что в процессе коммуникации осуществляется взаимовлияние людей друг на друга». [Рогов 2000:171]

Иностранный язык – особенный предмет обучения. Он сам является средством общения, взаимодействия. То есть по сути своей язык интерактивен. Это отражается и в методике его преподавания, где преобладает коммуникативный подход.

Интерактивный метод обучения для иностранного языка не является инновацией. Творческие задания, работа в малых группах, ролевая и деловая игры, инсценировка диалогов и монологов, сказок, беседы с носителями языка, песни, просмотр и обсуждение фильмов, аудирование текста с последующим выполнением заданий к нему (вопрос-ответ, монологизация, диалогизация, обсуждение), мини-конференции, написание личных и деловых писем – все эти формы интерактивного обучения «родные» для занятий по иностранному языку.

Новизну этим интерактивным методам обучения придали информационные технологии, которые с появлением интернета стали информационно-коммуникативными. Сочетание

возможностей информатики, коммуникации и педагогики явились основой возникновения информационно-педагогических технологий. [Гебель 2016]

Образовательное пространство становится теперь новой информационно-педагогической средой. Информационно-педагогическая среда – образовательное пространство, в котором возможности самореализации личности учащихся создаются посредством информационно-педагогических технологий в сочетании с традиционными способами обучения и воспитания. [Мильруд 2013] Интерактивное обучение в информационно-педагогической среде обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение. Преподаватель регулирует процесс, организует его, готовит задания и формулирует вопросы и темы для обсуждения, контролирует время и порядок выполнения плана. Необходимо тщательно продумать цели и обеспечить консультацию.

Есть обязательные условия организации интерактивного обучения:

- позитивные отношения между преподавателем и студентами;
- демократический стиль;
- сотрудничество всех сторон в процессе общения;
- опора на личный опыт обучающихся;
- многообразие форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности.

Существует многообразие интерактивных подходов. Например:

- работа в малых группах,
- творческие задания,
- ролевые и деловые игры,
- эвристическая беседа,
- тренинги,
- спектакли, выставки, лингвоклуб,
- мозговой штурм,
- метод кейсов,
- метод проектов.

Остановимся на последнем. Можно сказать, что метод проектов – это синтетический интерактивный метод, так как он включает в себя большинство вышеперечисленных интерактивных подходов.

Метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом [Полат 2000].

Эта педагогическая технология предполагает единство исследовательских, поисковых, проблемных методов. Все они творческие и способствуют развитию умений ориентироваться в информационном пространстве, позволяют обучающимся приобретать познавательные навыки, самостоятельно формировать свои знания и учиться критически и творчески мыслить.

Метод проектов стимулирует самостоятельную деятельность обучающихся - индивидуальную, парную, групповую, которая выполняется за конкретный период времени. Результатом бывает решение какой-то проблемы. Чтобы достичь этого решения, обучающимся надо применять разнообразные методы и средства обучения, обращаться к своим знаниям и уметь использовать знания из различных областей науки, техники и искусства.

Обучающиеся должны получить результат (конечный продукт) и использовать его на занятии, в реальной жизни. Проектная деятельность довольно широко применяется при изучении иностранного языка. Проекты могут быть самыми разнообразными - как по времени, необходимом для их реализации, так и по содержанию.

Рассмотри «микропроект», который осуществляется в рамках одного занятия, плюс небольшой предварительный этап самостоятельной работы студентов с помощью информа-

ционных технологий. Для проектной работы преподаватель избрал два поэтических произведения автора страны изучаемого языка. Предварительно студенты получают домашнее задание - найти в интернете информацию об авторе. На занятии образуются две малые группы и сочетаются индивидуальная, групповая и партнерская работа. Ниже в табличной форме приводится осуществление микропроекта на занятии. Проект четко спланирован: учтены общая и поэтапная цели занятия, время на каждый этап, форма общения обучающихся и применяемые материалы и средства.

Целевая группа: группа 1 курса

Учебная организация: АлтГТУ

Учебный материал: дополнительный материал

Общая цель: обучающиеся получают межкультурные знания, они в состоянии понять поэтическое произведение и сделать о нем сообщение, работать над продуктом и представить его результат.

Содержание обучения: просмотровое и изучающее чтение поэтического произведения, свободное говорение

Преподавателю отводится роль организатора, координатора и наблюдателя за процессом работы. В конце занятия студенты заполняют анкету, которая содержит следующие пункты:

- 1) Считают ли студенты работу над литературным произведением (много/немного/совсем не) интереснее, чем традиционные упражнения
- 2) Находят ли они проектную работу над литературным произведением (много/немного/совсем не) полезнее традиционных упражнений
- 3) Хотели бы студенты (чаще/никогда) работать с литературными текстами
- 4) Считают ли студенты работу над продуктом, соответствующим их интересам (много/немного/совсем не) эффективнее чем ранее выполняемые устные и письменные задания
- 5) Находят ли студенты, что они испытывали (много/немного/совсем не) затруднения при проектной работе
- 6) Считают ли они (много/немного/совсем не) интереснее работать в сотрудничестве, чем индивидуально

По результатам проектной работы преподаватель тоже составляет для себя анкету наблюдений, оценка пунктов которой может выражаться в баллах или процентах. Примерные пункты могут быть такими:

1. Все студенты участвуют в работе.
2. Студенты работают самостоятельно.
3. Студенты обнаруживают глубокое понимание текста.
4. Студенты демонстрируют больший интерес, чем обычно.
5. Обучающиеся работают в сотрудничестве и партнерстве.
6. Роль преподавателя изменилась по сравнению с традиционным занятием.
7. Обучающиеся говорят и обсуждают проектные идеи на иностранном языке.

Таблица 1 – Пример плана занятия с элементами проектной деятельности

Время	Поэтапные учебные цели	Этапы занятия	Форма общения	Материалы/средства
12 мин.	Обучающиеся могут найти и сообщить информацию об авторе	1. В качестве домашнего задания провести самостоятельно поиск в интернете: найти сведения об авторе, фото 2. На занятии обсудить информацию в двух малых группах. 3. Сделать сообщение в аудитории	Индивидуальная работа Групповая работа Групповая работа	Материалы интернета, доступ в интернет, компьютер, проектор

Продолжение таблицы 1

Время	Поэтапные учебные цели	Этапы занятия	Форма общения	Материалы/средства
5 мин.	Обучающиеся могут работать над поэтическим текстом (понимать стихотворение, обсуждать его содержание, спорить)	1. Составить ассоциогамму к названию стихотворения, обсудить в своей группе	Индивидуальная работа Групповая работа	Тексты стихов (тексты разные)
3 мин.		2. Упорядочить части текста (каждая группа получает в конверте)	Групповая или партнерская работа	Словарь
10 мин.		3. Прочитать и понять стихотворение		
20 мин.		4. Обсудить основные мысли героев, сюжет, обменяться мнениями	Групповая работа Групповая работа	
15 мин.		5. Составить коллаж к стихотворению и сделать его презентацию	Групповая работа (каждый читает четверостишие)	
15 мин.		6. В соответствии с коллажем сделать сообщение о стихотворении, ответить на вопросы 7. Прочитать стихотворение вслух		
5 мин.	Итоги	Обсудить, заполнить анкеты	Групповая и индивидуальная работа	Анкеты

Анализируя результаты, мы видим, что студенты испытывают положительные эмоции в процессе работы над проектом и созданием конечного продукта. Иностранный язык органически соединяется с эмоциональным переживанием. Проектное занятие привносит в аудиторию многое, что отсутствует в традиционном занятии – спонтанность движения мысли, живое общение, сотрудничество и партнерство, физическое движение в самой аудитории, эмоциональное переживание, самостоятельность участников, творчество, выявление талантов, умение работать в команде, повышение интереса к иностранному языку, целостность изучения и, наконец, достижение конкретной цели в виде продукта.

В заключение можно сказать, что микропроект в рамках одного занятия является эффективным проектным методом достижения дидактической цели и получения реального практического результата.

Литература:

Гебель, С.Ф. интерактивные методы обучения иностранному языку с помощью информационно-педагогических технологий [Текст] / С.Ф. Гебель, Э.В. Головина / Гарантии качества профессионального образования. Материалы научно-практической конференции. – Барнаул, 2016. – 241 с.

Мильруд, Л.П. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранному языку [Текст] / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С. 39-47.

Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 31-36.

Рогов, Е.И. Общая психология [Текст] / Е.И. Рогов / Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2000. – 448 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ «ПРАВОВЕДЕНИЕ» И «ПОЛИТОЛОГИЯ»)

Ключевые слова: информационные технологии, гуманитарные дисциплины, образование, учебный курс, политология, правоведение.

Key words: information technologies, Humanities, education, training course, political science, law.

В настоящее время все большее значение приобретает использование информационных технологий в образовательном процессе. Внедрение информационных технологий в современное образование оказывает влияние на развитие обучающихся и открывает перед ними новые возможности. Дальнейшая информатизация общества требует от человека не только компьютерной грамотности, но также и определенного уровня информационной культуры. Информационные технологии можно рассматривать как процесс, при котором используются определенные средства и методы сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления. Чаще всего термин «информационные технологии» выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии связаны с применением компьютера. Но при этом термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя то, что связано с «компьютерными технологиями». С каждым днем все больше возрастает внедрение информационных технологий в науку и образование. Информационные технологии активно используются как в естественных, так и в гуманитарных дисциплинах. Однако гуманитарные дисциплины обладают рядом особенностей, которые надо учитывать при внедрении информационных технологий. «В основе применения информационных технологий в гуманитарных исследованиях прежде всего лежит метод междисциплинарного анализа. Междисциплинарный характер исследования информационного общества предполагает комплексный подход не только к теории информации и коммуникации, но и к таким гуманитарным наукам, как социология, психология, политология, культурология, этика, экономика и др.» [Несегова, эл. ресурс].

К основным преимуществам применения информационных технологий в гуманитарных науках можно отнести быстроту получения информации, ее большую доступность и возможность общения в режиме онлайн. Также большое значение в плане использования информационных технологий для гуманитарных дисциплин имеет возможность проведения конференций в режиме онлайн, что обеспечивает обмен информацией ученых из разных стран без затрат на транспортные и прочие расходы.

Большое значение при изучении гуманитарных дисциплин в настоящее время играют электронные библиотеки, основой которых является электронный документ. Как правило, электронные библиотеки снабжены средствами навигации и поиска информации, что ускоряет работу пользователей. Одной из форм применения информационных технологий, которые сейчас широко используются в гуманитарном образовании, является дистанционное обучение. Создатели дистанционного образования отмечают такие положительные моменты его применения, как гибкость, модульность, доступность, мобильность, технологичность.

Итак, на современном этапе развития высшего образования перед преподавателем стоит задача активного внедрения в учебный процесс информационных технологий. Рассмотрим некоторые аспекты применения информационных технологий и технологий мультимедиа в преподавании дисциплины «Политология».

Начнем с того, что сегодня уже активно применяются разного рода информационные материалы: учебники по политологии в электронном варианте, книги и статьи по политологии, словари, электронные энциклопедии, программы курсов, тесты, таблицы, схемы и др. Одним из возможных вариантов использования информационных технологий и технологий мультимедиа в преподавании политологии является применение мультимедийных средств при чтении лекционного курса. «Технологии мультимедиа позволяют гармонично интегрировать многие виды информации: изображения, включая фотографии, таблицы, схемы и репродукции живописи; звукозапись голоса, музыку, видео и т.д.» [Воронцов 2011].

В процессе создания лекционных курсов по политологии в режиме мультимедиа-технологий необходимы в качестве презентации тем курса такие элементы в начале занятия, как название темы, план и список литературы. В конце темы необходимы выводы по итогам лекции. Для закрепления материала также целесообразно предложить студентам в конце лекции ответить на ряд вопросов по прослушанной теме. Перед началом лекции можно поставить перед студентами проблемные вопросы, тем самым обозначив неоднозначность рассматриваемых проблем. Например, в лекции по политологии на тему «Политические элиты и лидерство» можно поставить такие вопросы в начале темы: «Какова природа политического лидерства?», «Можно ли применить типологию политического лидерства М. Херманн к политическим лидерам в истории России?», «Какую из теорий элит вы считаете наиболее значимой при изучении современных политических элит России?» После этих вопросов можно сформулировать цель занятия – рассмотреть особенности теорий политических элит и типологий политического лидерства в современной политической науке и раскрыть неоднозначность и спорный характер этих теорий и типологий.

Использование мультимедийных технологий при чтении лекций позволяет решить преподавателю ряд задач: повысить мотивацию студентов к обучению, сделать материал лекции более доступным, наглядным и понятным для восприятия, способствовать развитию совместной работы преподавателя и студента, создать предпосылки для проведения дискуссий по окончании лекции, повысить уровень усвоения материала лекционного курса.

Информационные технологии и технологии мультимедиа позволяют решить задачу использования схем и таблиц, которые в значительной степени облегчают целостное видение и восприятие той или иной проблематики. Например, в лекции на тему «Политические партии» можно представить классификацию политических партий современной России при помощи таблицы, в которой в одной графе будет размещаться название политической партии, а в другой – адрес интернет-сайта, на котором можно узнать всю необходимую информацию о данной партии. Это в дальнейшем облегчит студентам подготовку к семинарскому занятию по данной теме. Кроме того, можно отметить возможность использования в лекциях такого наглядного материала, как различного рода изображения, например, фотографии политических лидеров или глав государств.

Использование мультимедийных средств позволяет сделать подачу лекционного материала максимально удобной и наглядной, что в конечном итоге мотивирует студентов к обучению и облегчает усвоение учебного курса.

Наряду с применением мультимедийных технологий для чтения лекций-презентаций в рамках курса «Правоведение» информационные технологии применяются и при проведении практических занятий, организации самостоятельной работы студентов. Так, для освоения любой правовой дисциплины студентам необходимо использовать нормативную правовую базу. Содержание учебной дисциплины «Правоведение» требует применения широкого круга нормативных актов, регулирующих как частные, так и публичные отношения. В настоящее время использование справочных правовых систем является необходимым условием успешной работы не только специалиста, но и обучающегося, который получает соответствующее образование или профессию. Справочно-правовые системы (СПС) – это компьютерные базы данных, ядром которых являются электронные базы и банки юридической информации. В этих базах данных хранятся федеральные и региональные указы, законы, реше-

ния, материалы независимых экспертов, судебная практика, международные акты. Кроме этого, СПС содержат судебные решения, типовые формы документов, консультации юристов, специалистов по бухгалтерскому и налоговому учету [Михеенко 2017]. Использование СПС позволяет ускорить работу по поиску необходимой правовой информации, быть в курсе последних изменений законодательства и пользоваться действующей редакцией того или иного нормативного правового акта. При изучении правовых дисциплин, в том числе и курса «Правоведение», мы используем СПС «Консультант Плюс» и (или) «Гарант». Данные СПС являются наиболее популярными, правовая информация в них постоянно обновляется, что необходимо для эффективного изучения любой правовой дисциплины. Прежде чем рекомендовать студентам ту или иную СПС, преподаватель проводит консультацию по работе в системе, рассказывает о ее преимуществах и показывает на конкретных примерах, как работать в данной системе. Кроме преподавателя подобные консультации проводят специалисты НТБ АлтГТУ и специалисты Алтайской краевой библиотеки им. В.Я. Шишкова, с которыми сотрудничают преподаватели кафедры Правоведения и политологии.

Еще одним эффективным средством организации учебного процесса на основе использования информационных технологий является создание электронных курсов. Электронный курс по дисциплине «Правоведение» в настоящее время разрабатывается и будет служить учебной опорой не только для студентов заочного или очно-заочного отделений, но и для очников. Содержание электронного курса полностью соответствует содержанию учебной дисциплины. Кроме обязательного набора необходимой учебной информации по дисциплине в курсе предусмотрены учебные задания и задачи различных уровней сложности, что позволяет организовать работу со студентами, учитывая индивидуальные возможности усвоения курса тем или иным обучающимся. В настоящее время электронная форма предоставления образовательной информации является удобной альтернативой традиционным бумажным учебным материалам: учебникам и учебным пособиям. Электронный курс обеспечивает проведение занятий различного типа, а также самостоятельное изучение учебного материала. Электронный курс удобен для преподавателя, потому что он позволяет выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, корректируя содержание, оставляя для самостоятельной работы с электронным курсом то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий, позволяет дистанционно общаться со студентами в удобное для них и преподавателя время. Электронный курс по дисциплине «Правоведение» размещается на образовательном портале АлтГТУ ILIAS.

Еще одним образовательным порталом, пользующимся популярностью в учебных заведениях, является образовательный портал Moodle, который также открывает широкие возможности для эффективного общения с обучающимися при различных формах подготовки (очная, заочная, очно-заочная, дистанционная). Особое значение приобретает использование системы Moodle для проектирования междисциплинарных курсов. Творческий подход преподавателей к такому проектированию в этом случае является необходимым условием качественного построения и преподнесения учебного материала. При проектировании подобных курсов преподавателю следует исходить из необходимости применения предметно-поисковых методов обучения. Такие методы, исследовательский и эвристический, применяются, как правило, для формирования самостоятельного мышления, исследовательских умений и развития творческих способностей студентов. Применение исследовательского метода и метода проблемного изложения наиболее целесообразно, когда содержание материала имеет средний уровень сложности, а сами студенты подготовлены для проблемного изучения темы. Основной целью преподавателя является обучение студентов самостоятельному освоению материала, поиску необходимой специальной литературы, проектированию учебной деятельности (а впоследствии и проектированию профессиональной деятельности), нахождению и установлению межпредметных связей. При применении исследовательского метода очень важно, чтобы студенты сами определяли цели своей учебной деятельности, имели возможность выбора заданий для самостоятельной работы.

Система Moodle предоставляет возможности предложить студентам многообразие учебных заданий различных типов сложности. Так, например, решение учебных задач на моделирование профессиональной ситуации, где применяется поисковый способ решения (составление юридических документов, консультирование по заданной проблеме и другие) требует от обучающегося умения толковать и правильно применять правовые нормы, навыков работы с нормативными правовыми актами. Использование подобных задач в учебной практике становится эффективным, когда студенты осознают, что их решение может быть востребовано, когда они сами выбирают подобные задачи и охотно берутся за их решение [Трубникова 2015].

Знакомство с информационными технологиями и знания о них, а также умения работать с ними необходимы каждому обучающемуся вне зависимости от выбранного направления подготовки. Образовательные стандарты, в том числе образовательные стандарты нового поколения (ФГОС 3++), закрепляют универсальные, общекультурные и даже профессиональные компетенции, в которых прямо отражены необходимость освоения информационных технологий и способность работать с ними.

Так, например, в ОПОП по направлению подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» предусмотрена учебная дисциплина «Правоведение (основы законодательства в области компьютерных технологий)», в рамках которой студенты не только должны научиться работать со справочными правовыми системами, но и получить вполне конкретные знания о правовом регулировании отношений, связанных с созданием и использованием информационных технологий, знания об информационной безопасности и юридической ответственности за нарушения в информационной сфере. Формирование универсальной компетенции (УК-1: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач) в рамках данной дисциплины предусматривает ряд учебных задач, связанных с поиском, обработкой информации (в нашем случае, прежде всего, правовой информации), совершенствованием навыков успешного применения полученных правовых знаний на практике. Формирование данной универсальной компетенции способствует развитию системного и критического мышления, соответственно содержание дисциплины «Правоведение» должно отвечать заявленным в стандарте требованиям, и преподавателю необходимо учитывать те изменения, которые предлагают новые стандарты [Приказ Минобрнауки 2017].

Использование информационных технологий в учебном процессе изменяет характер преподавательской деятельности, требуя от преподавателя по-иному организовывать свою учебную деятельность, осваивать новые информационные ресурсы и технологические возможности. Для некоторых преподавателей и в меньшей степени некоторых студентов это является определенной проблемой. Преподавателю необходимо совершенствоваться самому и учитывать необходимость подготовки студентов в информационном обществе.

Востребованность бакалавров и магистров любого направления подготовки напрямую связана с обладанием не только профессиональными компетенциями, но и так называемой информационной компетенцией. Информационная компетенция характеризуется готовностью выпускника успешно трудиться в высокотехнологичном мире, готовностью находить и использовать необходимую в профессиональной деятельности информацию, применяя информационные технологии.

Таким образом, информационные технологии в образовании позволяют повысить интерес к изучению предмета, расширить информационное поле, ускорить процесс получения и использования информации, развить познавательные способности студентов.

Литература:

Воронцов, А.В. Об использовании информационных технологий в преподавании социологических дисциплин [Электронный ресурс] / А.В. Воронцов, В.Г. Лукьянов. — Режим доступа: ecsocman.hse.ru/data/2011/10/21/1267240270/

Михеенко, Ю. В. Использование справочно-правовых систем в юридической деятельности [Электронный ресурс] / Ю.В. Михеенко // Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 38-40. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/137/38367/>

Несговорова, Г. П. Информационные технологии в гуманитарных исследованиях и гуманитарном образовании [Электронный ресурс] / Г.П. Несговорова. – Режим доступа: iis.nsk.su/files/articles/sbor_kas_21_nesgovorova

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.04 Программная инженерия: приказ Минорбнауки России от 19.09.2017 № 920 // Официальный интернет-портал правовой информации (www.pravo.gov.ru) 16 октября 2017 г.

Трубникова, О. А. Применение системы Moodle для подготовки бакалавров юриспруденции / О.А. Трубникова [Текст] // Гражданское общество и правовое государство: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2015. Т.1. – С. 131-134.

*Дегтярь Г.Д.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: профессиональный, ролевые игры, профессиональное общение, профессиональное образование, креативный.

Key words: professional, role-playing games, professional communication, professional education, creative.

Важная роль в наши дни отводится профессиональному образованию, уровень которого зависит от уровня профессиональной подготовки специалиста. Высокое качество образования позволяет стране повысить свою значимость на международной арене. Характерной чертой специалиста- профессионала является его способность к деловому общению, которая заключается не только в знании языка, правильной речи, но и в умении общаться на любые профессиональные темы. В связи с этим, главная задача преподавателя заключается в том, чтобы научить студента профессионально-деловому общению на иностранном языке.

Одним из методов решения этой задачи являются профессионально-ролевые игры. Игра – это организованное занятие, которое всегда предполагает нахождение определенного решения, основанного на знаниях, умениях и навыках участвующих. Игровые моменты являются одной из самых необходимых и актуальных форм в методике преподавания английского языка. Использование игр на занятиях английского языка помогает активизировать все виды деятельности студента, развивает его познавательную активность, способствуют повышению интереса. Игра повышает мотивацию студентов, развивает внимание, наблюдательность, память, мышление. Ролевая игра – это взаимодействие двух или более участников, поставленных в определенные условия, исполняющих какие-либо роли в определенных заданных рамках. Ролевая игра позволяет учащимся совершенствовать свои речевые навыки и умения, а также попробовать свои силы в актёрском мастерстве. Игра является одним из средств физического, умственного и нравственного воспитания человека. Она охватывает все сферы деятельности учащихся, а также индивидуальные особенности обучающихся. Ролевая игра способствует формированию личности, ее взаимодействию с окружающим миром.

Воспитательное и образовательное значение игры во многом зависит от умений и навыков преподавателя. Роль преподавателя в подготовке и проведении игры разнообразна. Поскольку он может выступать как носителем информации при предъявлении нового материала, так и наблюдателем или консультантом, когда студенты самостоятельно работают в парах или группах. Результат игры зависит от правильного методического руководства преподавателя, четкой организации и проведения данного мероприятия. Игровые методы способствуют лучшему усвоению языкового материала, повышают мотивацию, активизируют познавательную деятельность. Перед тем как начать подготовку к занятию на котором будут использоваться игровые моменты, нужно определить цели и задачи, результат, которого хочет добиться преподаватель. На занятиях преподаватель должен использовать творческие задания различного рода, которые активизируют самостоятельную деятельность учащихся, общение в группах, воображение и фантазию, вкладывая новизну в учебный процесс. Ролевая игра способствует расширению сферы общения. Учащиеся ближе знакомятся друг с другом, учатся работать в коллективе и принимать самостоятельные решения. При распределении ролей преподавателю необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов их подготовку и взаимоотношение друг с другом. Необходимо, чтобы в группах или парах был один или несколько подготовленных студентов, умеющих активизировать и направить деятельность остальных. Необходимо, чтобы игра была интересной и увлекательной, а также повышала мотивацию студентов, в противном случае она займет много времени и не принесет положительных результатов. Ролевые игры позволяют создать различного рода жизненные ситуации, которые характерны для реальной жизни. Ролевые игры делятся на: 1. социально-бытовые и 2. профессионально-деловые.

Социально-бытовые игры формируют навыки и умения в общении на различные бытовые темы, совершенствуют культуру поведения и взаимоотношение в обществе. Профессиональные (или деловые игры) формируют навыки делового общения, воспитывают профессиональный такт, умение общаться на профессиональные темы. Специалист в той или иной области должен владеть высоким уровнем знания языка для чтения и переработки литературы по специальности и извлечения из нее необходимой информации с последующим осуществлением коммуникации с иностранными партнерами [Артемьева 2007: 208]. В ходе подготовки к профессионально - деловой игре, прежде всего, необходимо ознакомить студента с лексикой по специальности, отработать грамматический и лексический материал в тренировочных упражнениях. Другая немало важная задача заключается в том, что деловая игра должна основываться на конкретном языковом материале, отражающим конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере. В профессионально-трудовой сфере возникают различного рода ситуации, требующие оперативного решения. Характерной чертой деловой игры является то, что она охватывает большое количество участников. Деловая игра подчиняется принципу совместной деятельности, где ее участники погружены в деловую атмосферу жизни. Можно выделить несколько видов деловой игры:

1. Игра сотрудничество (российские и зарубежные партнеры заключают договор на поставку какого-то товара или строительство архитектурного здания.)
2. Игра соревнование (фирмы обмениваются опытом, обсуждают проекты.)
3. Игра конфликт (беседа руководства российского предприятия с представителями зарубежной фирмы по поводу срыва поставок нового оборудования.)

Использование профессионально-деловых игр показывает, что в них сосредоточены разного рода принципы: сотрудничество, коллективная совместная деятельность, взаимопомощь и стремление к поставленной цели. Каждая сфера коммуникации развивается внутри конкретной профессии в процессе социализации личности. Только при проведении профессионально-ролевой игры наблюдается сближение процесса обучения и профессиональной деятельности человека.

В ходе игры преподаватель наблюдает за работой студентов в группах или парах, корректирует ошибки, направляет работу студентов на достижение поставленной цели. Про-

фессионально-деловые игры являются одним из методических приемов, который направлен на практическое овладение языком. Они определяют выбор языковых средств, положительно влияют на мотивацию учащихся, на формирование познавательной деятельности студента, а так же на его стремление к изучению иностранного языка. Игры способствуют развитию навыков диалогической и монологической речи в условиях межличностного общения. Деловая игра рассматривается как «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке иностранного языка, имеющее своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения» [Адилова 2011, эл.ресурс]. Целью профессионально-деловых игр является формирование навыков общения или высказывания на иностранном языке, воспитание профессионального такта, творческого профессионального мышления. Отмечают, что игры имеют так же и воспитательное значение, поскольку способствуют формированию навыков культуры речи, воспитания культуры поведения, самоутверждению, коллективизма, взаимопомощи, инициативности, находчивости. Участвуя в этих играх, студенты учатся умению отстаивать свою точку зрения, находить оптимальные решения в экстремальных условиях. Как отмечает А.Г. Китайгородская, в основе деловых игр лежат 5 принципов: 1) принцип игрового моделирования профессиональной деятельности; 2) принцип совместной деятельности; 3) принцип диалогического общения партнеров; 4) принцип совместного решения поставленной задачи [цит по: Костина 2015].

В процессе игры у студентов развиваются творческие способности, формируется сотрудничество партнеров, умение ориентироваться в определенной ситуации и принимать решение. Применение деловых игр на занятиях иностранного языка показывает, что студенты становятся более уверенными и раскрепощенными, преодолевают психологический барьер в общении с другими людьми. Деловые игры погружают студента в модель его будущей трудовой деятельности, где раскрываются его профессиональные качества как специалиста. Применение профессиональных игр в техническом вузе затрагивает разные аспекты профессиональной деятельности обучаемых. Основные особенности профессионально-деловых игр заключаются в том, что игра должна базироваться на реальном речевом материале, который отражает конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере. Ведущим принципом в деловой игре является принцип совместной деятельности ее участников: совместное решение проблемной ситуации; нахождение правильного пути. Деловая игра представляет собой практическое занятие, которое охватывает различные аспекты профессиональной деятельности ее участников. Подготовка к деловой игре состоит из двух этапов: 1. ознакомительный (на котором студентов знакомят с темой, с профессиональной лексикой, грамматическими структурами и речевыми клише), 2. подготовительный или тренировочный (на этом этапе идет отработка изучаемого материала в лексических и грамматических упражнениях, микро диалогах и микро ситуациях), 3. практический (где студенты применяют свои знания на практике при подготовке диалогов и монологов по своей специальности). В ходе деловой игры преподаватель помогает студентам создать ситуации, приближенные к реальным профессиональным ситуациям. В ходе игры даются образцы поведения специалистов в конкретной профессиональной ситуации, формируется сотрудничество, партнерство.

С целью практического овладения навыками английского языка в профессиональной деятельности специалистов, преподавателями нашей кафедры были разработаны учебные пособия по различным специальностям. В пособия были включены задания, в которых используются игровые модели профессиональной деятельности студентов. В рамках учебной программы преподавателями нашей кафедры проводятся разного рода игры на профессиональные темы. Основная задача заключается в том, чтобы студенты могли приобрести речевые навыки, необходимые в профессиональной деятельности: разрешение проблемных ситуаций на производстве, заключение контракта на поставку продукции, собеседование при приеме на работу, заключение договора между фирмами, совместный проект строительства архитектурных сооружений и т.д. Результат игры зависит от принятых действий и решений,

которые могут быть использованы в реальной профессиональной деятельности. Перед специалистами ставится задача подготовить и провести презентацию своей компании, представить описание вакансий с полным перечнем предъявляемых требований. Перед претендентами ставятся, например, такие задачи: выбрать наиболее приемлемую работу, проанализировать свои личностные качества, подготовить необходимый пакет документов (резюме, сопроводительное письмо, заявление), подготовиться к собеседованию, объяснить свое отношение к данной профессии, исходя из собственных представлений и наблюдений и аргументировать свой выбор. На заключительном этапе игры происходит оценка результатов и подведение итогов со стороны преподавателя: преподаватель проводит разбор игры в целом и анализирует выступление каждого участника, подводит итог.

Применение ролевых деловых игр на занятии английского языка развивает креативное мышление, учит ответственно относиться к поставленной задаче и предлагать неординарные решения, раскрывает личностный потенциал каждого участника. Огромное внимание в ходе игры отведено речевой практике, где говорящий и слушающий должны внимательно относиться друг к другу: понять и запомнить реплику партнера, правильно отреагировать на нее. Сюжеты профессионально-ролевых игр могут быть самыми разнообразными: сюжеты поиска и открытия, сюжеты, связанные с архитектурой и искусством, с проектом нового здания, с конструкцией и моделированием, с разработкой новых проектов, где студенты выражают свое мнение: возражают или соглашаются с мнением партнера, аргументируют, ведут переговоры.

Однако в ходе подготовки к ролевой игре преподаватель сталкивается с рядом трудностей: это разноуровневый состав обучающихся в рамках одной учебной группы, недостаточный контакт между студентами в группе, некомпетентность преподавателя в данной профессии, проблема ресурсов, недостаточное количество времени. Все эти проблемы нужно учитывать при подготовке и проведении игры. Преподавателю нужно ответственно и внимательно отнестись к данной работе, вовремя выявить и устранить все недостатки, которые препятствуют эффективному проведению игры.

Профессиональные ролевые игры требуют от студентов и преподавателей творческой деятельности. Учитываются языковые и творческие возможности обучаемых, поскольку ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношении. Она способствует расширению сферы общения между партнерами.

В заключении можно сделать вывод, что профессионально-ролевые игры способствуют подготовке конкурентоспособного специалиста нового поколения, умеющего работать в разных областях знаний, принимать неординарные решения, сотрудничать и развивать взаимоотношения с другими людьми.

Литература:

Адилова, Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения [Электронный ресурс] / Н.Ф. Адилова // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 121-124. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/35/3957/>

Артемьева, О.А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография [Текст] / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева / Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 208 с.

Костина, Д.Ф. Ролевые игры как эффективный метод формирования профессиональных компетенций студентов на занятиях иностранного языка [Электронный ресурс] / Д.Ф. Костина. – 2015. – Режим доступа: infourok.ru/user/kostina-dilya-fathitdinovna

Филимонова, Н.Ю. Использование исследовательского метода обучения в различных студенческих аудиториях [Текст] / Н.Ю. Филимонова, О.Л. Серегина // Актуальные проблемы профессионального образования, 2016. – № 2(3). – С. 22-26

СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: воспитательный процесс, ценностная ориентация, обучение в современном ВУЗе, учебная и внеучебная деятельность.

Key words: educational process, value orientations, training in a modern University, educational and extracurricular activities.

Воспитание личности учащегося является одним из базовых направлений педагогической деятельности. Распространённым является мнение о том, что воспитательный процесс имеет воздействие только на детей дошкольного и школьного возрастов, их воспитанию посвящено множество исследований отечественных и зарубежных педагогов-психологов. И лишь некоторые придают значение воспитанию молодёжи, которое хоть и не имеет прямого подхода, как в случае детьми, но является не менее важным и актуальным в современной педагогической науке.

Образование – основной путь воспитания молодых людей, т.к. процесс обучения в современном ВУЗе имеет большое влияние на социализацию человека. Именно поэтому проблеме создания воспитательной среды в ВУЗе необходимо уделять много внимания.

Потребность современных студентов в личностном самоопределении диктует высшей школе необходимость создания особых условий для протекания этого непростого психологического процесса. Для формулировки этих условий стоит обратиться к целям воспитания в современном ВУЗе:

- Утверждение общечеловеческих и нравственных ценностей;
- Психолого-педагогическая поддержка; грамотное и системное оказание помощи студенту в освоении им жизненно необходимых взглядов и навыков;
- Приобщение к богатству национальной и мировой истории и культуры;
- Социокультурное сотрудничество личности студента с обществом;
- Развитие самовоспитания студентов через создаваемую систему взаимоотношений [Аникеева 2013].

Исходя из вышеперечисленных целей, выделяются следующие направления воспитательной деятельности в процессе обучения:

- Социально-развивающее;
- Культурно-досуговое;
- Научно-исследовательское;
- Спортивно-оздоровительное;
- Консультативно-профилактическое.
- Профориентационное [Киселёв 2014].

Социально-развивающее направление отражает в себе необходимость дальнейшего становления у студентов духовно-нравственного воспитания, гражданской ответственности, чувства патриотизма, а также освоению в социальной среде, закреплению образцов поведения в той или иной общественной ситуации. Данное направление является одним из наиболее значимых, т.к. способствует непосредственно социализации студента, которая в свою очередь влияет на дальнейшее пребывания человека в обществе.

Культурно-досуговое направление предполагает организацию творческой и досуговой деятельности студентов, создание условий для развития их потенциала и общего повышения уровня культуры.

В рамках научно-исследовательского направления необходимо уделять внимание мотивации и привлечению студентов к соответствующему виду деятельности, а также органи-

зации мероприятий, которые предполагают проведение научных исследований, и участие в которых даёт определённые привилегии.

Спортивно-оздоровительное направление жизненно необходимо в современном обществе. Проводя интересные беседы, давая возможность реализовать свой спортивный потенциал и в целом пропагандируя здоровый образ жизни в процессе обучения, высшая школа может не только помочь предотвратить развитие вредных привычек и породить интерес к спорту, но и помочь всему социуму в воспитании здорового поколения.

Консультативно-профилактическое направление требуется для помощи студентам в адаптации к ВУЗовской среде, помощи в решении трудных жизненных ситуаций и т.п., для реализации этой цели следует грамотно организовывать проведение бесед, тренингов и обеспечить грамотную работу психолого-консультационных центров.

Реализуя профориентационное направление, ВУЗ должен так организовать работу службы профессионально-ориентированной занятости студентов, чтобы привлечь интерес к профессии даже у равнодушного студента, показав все положительные аспекты данного направления труда.

Рассматривая по отдельности каждое вышеуказанное направление, ВУЗу необходимо установить комплекс процедур по созданию определённых условий относительно того или иного воспитательного аспекта. Встречи в формате беседы с людьми, добившимися высокого статуса в обществе, создание творческих студий и спортивных секций, материальная поддержка студентов, проводящих значимые научные исследования, организация работы высококвалифицированных психологов, мероприятия, позволяющие окунуться в занимательные тонкости получаемой профессии – всё это примеры условий, которые могут быть воссозданы в ВУЗе для обеспечения благоприятной воспитательной среды.

В ходе реализации описанного воспитательного процесса, следует учитывать особые концептуальные подходы:

- Гуманистический;
- Системный;
- Деятельностно-событийный;
- Ценностно-ориентационный [Киселёв 2014]

Ориентируясь на лучшие личностные качества каждого отдельно взятого студента, учитывая его особенности, стремясь к разрешению спорных ситуаций в его пользу и помощи ему в трудном положении, высшая школа реализует гуманистический подход.

Системность в ходе воспитательной деятельности всегда является немаловажным аспектом. Когда все компоненты воспитания согласованы и интегрированы, оно становится гармоничным и оказывает гораздо большее положительное влияние на личность.

Деятельностно-событийный подход характеризуется тем, что воспитание в высшей школе должно осуществляться при помощи различных организованных мероприятий, в ходе которых студент проживает определённую жизненную ситуацию. Такое мероприятие особым образом отражается в памяти и имеет долгосрочное влияние на сознание студента.

Ценностно-ориентационный подход тесно связан с ранее указанным социально-развивающим направлением воспитательной деятельности, то есть в процессе его реализации общечеловеческие ценности, высшие чувства, такие как, например, гуманизм и патриотизм, становятся основным ориентиром.

Таким образом, учитывая цели, направления, подходы, процесса воспитания молодёжи, ВУЗ должен поставить перед собой наиболее значимые воспитательные задачи, на которые затем он будет ориентироваться в ходе создания необходимой для современного студента воспитательной среды.

Таковыми задачами могут стать:

- Формирование у студентов социально важных качеств личности через участие в общественно важных делах;

- Формирование самосознания студентов и создание условий для творческой самореализации их личности;
- Формирование в студенческом обществе идеологии здорового образа жизни и ценностного отношения к здоровью;
- Формирование социокультурной активности, патриотизма, уважения к закону и правопорядку;
- Формирование у обучающихся нравственных ценностей, стремления к созданию и приумножению ценностей духовной культуры;
- Формирование целеустремленности, предприимчивости, конкурентно-способности в профессиональной сфере [Крутых, 2009].

Данный перечень задач предполагает развитую внеучебную деятельность и ориентировано на личностный аспект воспитания. Помимо этого, можно выделить следующие задачи, способствующие профессиональному становлению:

- Формирование профессиональной мотивации;
- Содействие освоению профессиональных особенностей и компетенций [Киселёв 2014].

На основании поставленных задач, должна быть составлена модель воспитания и описаны механизмы её реализации. В состав этой модели включены также: субъекты и объекты воспитания, структуру воспитательной работы, функции и механизмы реализации. [Селиванова, 2013]. Субъекты здесь – вся окружающая среда студента, начиная с такого глобального представителя, как государство, и заканчивая преподавательским составом ВУЗа, близким окружением каждой отдельно взятой личности. Объектом выступает непосредственно сам студент. Структура, функции и механизмы воспитательной работы могут различаться, но в то же время необходимость их соответствия современным целям воспитания в высшей школе неоспоримо.

В совокупности, все указанные составляющие воспитательного процесса представляют собой целостную программу, которой следует придерживаться при организации учебной и внеучебной деятельности в ВУЗе. Результатом этого процесса станет степень вовлечённости студентов в различные виды деятельности, их готовность к самоорганизации творческого, профессионального, культурного самовоспитания.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит акцентировать внимание на острой необходимости в тенденции современных ВУЗов к воспитанию молодёжи. Некий «духовный вакуум», возникший в результате социальных изменений современного общества, которые тесно связаны с развитием технологий, усиления роли дистанционно передаваемой информации и затухания развития общечеловеческих ценностей, диктует нам неизбежность стремления к созданию условий социализации не только в организациях дошкольного и школьного образования, но и в высшей школе.

Высокий уровень нравственности, психологическая стабильность личности, развитые творческие способности, высокий уровень культуры, стремление к здоровому образу жизни и занятиям спортом, научные исследования и создание соответствующих работ, профессиональная определённость и чёткое осознание особенностей своей профессиональной деятельности – внутренние составляющие успешной личности, которая вследствие должна стать частью высокоразвитого общества.

Продолжая уделять внимание воспитанию человека на стадии выхода его из детского возраста и плавного перехода во взрослую, самостоятельную жизнь во время обучения в ВУЗе, мы гарантируем себе стабильность социума, развитие экономики и науки, культуры. Воспитывая особые нравственные чувства у молодёжи, мы формируем у поколения сознание, высшими ценностями которого являются гуманность, патриотизм, стремление к эффективно-му взаимодействию между собой. Эти ценности в свою очередь формируют в обществе свободу личности, слова, стремление к саморазвитию, усилению стремления к продуктивности в профессии и внесению личного вклада в совершенствование её принципов и особенностей.

Литература:

Аникеева Н. П. Неформальное образование в вузе [Текст] / Н. П. Аникеева, Н. Н. Киселёв // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 93-97.

Киселёв Н. Н. Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции [Текст] / Н. Н. Киселёв, Е. В. Киселева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №2. – С. 28-32.

Крутых Е.В. О развитии потребности в здоровом образе жизни у современных студентов [Текст] / Е.В. Крутых, Н.В. Крутых /Общественное здоровье как стратегический приоритет развития региона: сборник материалов международной научно–практической конференции. – Краснодар: ИЭиУМиСС, 2009.

Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство вуза как перспективная модель воспитания [Текст] / Н. Л. Селиванова // Вопросы воспитания. – 2013. – № 3(16). – С. 5-8.

Кремлева Ю.В.

*Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

О ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: иноязычная речевая деятельность, личностно-ориентированный подход, личность, игровые методы.

Keywords: foreign language speech activity, personal-oriented approach, personality, game methods.

Обучение иностранному языку есть обучение иноязычной речевой деятельности, которая включает четыре вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на иностранном языке и имеет своей целью обучение средствам и способам формирования мысли во всех четырех видах речевой деятельности.

Иноязычную речевую деятельность И.А. Зимняя рассматривает как структурно и содержательно специфически новое явление, иноязычного общения [Зимняя 1991].

Мы понимаем иноязычную речевую деятельность как вид речевой деятельности, который представляет собой комплекс речевых действий и решает образовательные, воспитательные и развивающие задачи с помощью дополнительной иноязычной знаковой системы.

Ученые выделяют различные виды иноязычной речевой деятельности, которые подразделяются на: продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (аудирование, чтение).

Рассмотрим каждый вид иноязычной речевой деятельности отдельно. Аудирование является компонентом устного речевого общения и представляет собой восприятие на слух и понимание речи говорящего. На успешность аудирования влияют следующие факторы: динамичный с сюжетной линией текст; количество предъявляемого текста; условия восприятия текста (темп речевого сообщения) [Зимняя 1991].

Как один из видов речевой деятельности аудирование тесно связано с другими видами, особенно с говорением. Устная речь является средством и целью обучения иностранному языку. Существует две формы устной речи: монологическая и диалогическая. Монологическая речь как вид речевой деятельности, обладая предметностью, предполагает, что в процессе говорения субъект формирует содержание, подчиняя его главной мысли, замыслу, идеи как предмету деятельности. Монологическая речь характеризуется следующими чертами: непрерывный характер речи, последовательность и логичность речи, смысловая законченность и коммуникативная направленность высказывания.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности является одним из самых необходимых для большинства людей. Поэтому в обучении иностранному языку уделяется большое внимание развитию данного вида речевой деятельности. Учеными выделены виды чтения, выявлены трудности и пути их преодоления. Умение работать с текстом обеспечивает успешную самостоятельную работу студентов. Содержащаяся в текстах информация очень важна. Отбор текстов необходимо производить как с учетом интересов и потребностей студентов, так и с учетом уровня их обученности.

Как и говорение, письмо является продуктивным видом деятельности. Р.П. Мильруд дает следующее определение письменной речи: «Письменная речевая деятельность есть целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове, а письменная речь – способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках» [Мильруд 1995: 5]. Далее Р.П. Мильруд отмечает, что «обучение письменной речи неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности» [Мильруд 1995: 11]. «Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке» [Мильруд, 1995: 11].

Таким образом, развитие видов иноязычной речевой деятельности студентов происходит не раздельно, а взаимосвязано, так как все формы и виды речевой деятельности взаимодействуют друг с другом.

Рассмотрев виды иноязычной речевой деятельности, перейдем к вопросу их развития. Процесс развитие иноязычной речевой деятельности рассматривается И.А. Зимней в виде определенной последовательности учебных иноязычных речевых действий, их конечного множества, которое получит дальнейшую конкретизацию в ходе выполнения простых учебных иноязычных речевых действий, их обработки в виде упражнений и переходе к учебным иноязычным речевым действиям, имеющим более сложный операционный состав [Зимняя 1991].

Проблема развития иноязычной речевой деятельности в высших образовательных учреждениях в настоящее время остаётся все ещё актуальной, так как по-прежнему наблюдается ориентация преподавателей на одностороннюю передачу знаний, умений и навыков. Учение остается монологичным, авторитарным, так как студент решает задачи преподавателя, а его личностные цели остаются за пределами педагогического общения.

Многие работы посвящены различным аспектам проблемы повышения эффективности развития иноязычной речевой деятельности. Но непрекращающийся поиск новых технологий обучения иностранным языкам объясняется тем, что в вузе преобладают методы обучения языку, ориентированные на овладение лексико-грамматическим материалом, которые не гарантируют свободное использование языка в условиях реальной коммуникации с его носителем.

Мы рассматриваем личностно-ориентированную технологию развития иноязычной речевой деятельности как упорядоченную совокупность действий преподавателя и студентов, направленных на достижение прогнозируемого результата и на развитие личности обучаемых с учетом их способностей, уровня развития иноязычной речевой деятельности, мотивации изучения иностранного языка, возможностей и индивидуально-психологических характеристик личности. Основной функцией технологии развития иноязычной речевой деятельности является повышение качества самого процесса обучения и развитие личности обучаемых.

Свойства и специфика технологии развития иноязычной речевой деятельности определяются личностно-ориентированным содержанием, которое отличается: ценностно-смысловой наполняемостью, гуманитарностью, наполненностью творческими задачами, наличием субъектного опыта, личностных проблем обучаемых.

Характер педагогического взаимодействия является важным компонентом личностно-ориентированной технологии развития иноязычной речевой деятельности. Отношения отра-

жаются на качественной стороне деятельности. От характера взаимоотношений зависит эффективность обучения и формирование личностных образований обучаемых (активности, самостоятельности, познавательных интересов). Мы считаем, что построение технологии развития иноязычной речевой деятельности возможно только при наличии субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

Конституирующим фактором в личностно-ориентированной технологии развития иноязычной речевой деятельности является педагогическая поддержка. Предметом педагогической поддержки, - писал О.С. Газман – становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [Газман 1995]. В своем исследовании нами была широко использована педагогическая и тьюторская поддержка.

Обучение на основе общения и диалога является сущностью личностно-ориентированной технологии развития иноязычной речевой деятельности студентов. Диалог является неотъемлемым компонентом, внутренним содержанием личностно-ориентированной технологии обучения, обеспечивает личностное развитие студентов, способствует переходу образовательного процесса на личностно-смысловой уровень.

Диалог предполагает усиление субъект-субъектных отношений, сотрудничества преподавателей и студентов. Диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, в которых существуют две формы диалога: внешняя и внутренняя. Диалогизация меняет качество совместной деятельности педагога и студентов, позволяет раскрыть личностные позиции субъектов учебной деятельности. Преподаватель становится помощником и собеседником студента.

Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод о личностно-ориентированном характере диалога и его огромном значении в развитии иноязычной речевой деятельности студентов.

Реализация личностно-ориентированного подхода при обучении иностранному языку возможна лишь в том случае, если система обучения предмету будет строиться с учетом особенностей личности. Для построения технологии на основе личностно-ориентированного подхода мы рекомендуем исходить из следующих ключевых позиций:

- индивидуализация процесса обучения иностранному языку;
- использование естественных механизмов и стратегий освоения родного языка, затрагивающих все логические уровни субъектного опыта;
- создание языковой среды с использованием личного пространства обучаемого;
- приоритет разговорной практики;
- использование трёх сенсорных систем восприятия (ВАК) одновременно или последовательно.
- использование позитивной обратной связи от учащихся в группе и от преподавателя, закрепление позитивных результатов обучения.
- создание условий для изучения познавательных стратегий, их развития и обмена.

Заслуживают внимание взгляды М.К. Кабардова, который связывает индивидуализацию процесса обучения с индивидуальными различиями в овладении иностранным языком. Автор различает два основных типа обучаемых: коммуникативно-речевой (быстро усваивают стереотипы иноязычного речевого общения, хорошо развита слуховая память) и когнитивно-лингвистический (преобладает зрительная память), а также смешанный тип. М.К. Кабардов доказывает, что эффективность усвоения иностранного языка зависит от соответствия технологии обучения индивидуальным особенностям обучаемых. Для повышения эффективности процесса обучения автор также предлагает учитывать личностные характеристики обучаемых (экстравертированность, интровертированность, тип темперамента) [Кабардов 1983]. Он считает, что необходимо учитывать когнитивный стиль обучаемых, познаватель-

ные особенности и выделяет несколько типов: полезависимый-импульсивный и полезависимый-рефлексивный [Кабардов 1983]. Данные классификации являются наиболее значимыми в контексте нашего исследования. Мы считаем, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать наиболее значимые для учебного процесса индивидуальные особенности студентов.

И.С. Якиманская предлагает учитывать индивидуальные особенности студента через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с обучаемыми. Смещение акцентов с полученного результата на рефлексию процесса его достижения – отличительная черта личностно-ориентированного подхода. И.С. Якиманская отмечает, что вывести имплицитное знание без рефлексии невозможно [Якиманская 1996]. Технология развития иноязычной речевой деятельности, широко используя метод рефлексии, способна помочь студенту дать оценку своим знаниям, дать обучаемому возможность самореализации, создать все необходимые условия для проявления его способностей, ценностных ориентаций и субъектного опыта.

Проводя анализ психолого-педагогической литературы, мы систематизировали характеристики, которые наиболее точно отражают сущность технологии развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода:

- создание условий для творчества и самоактуализации личности; - постановка в центр образования личности обучаемого, которая является приоритетной целью образовательной системы, обеспечения комфортных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов;

- учет, как общих закономерностей формирования личности, так и индивидуальных особенностей обучающихся, развития в каждом из них способностей, интересов и склонностей;

- целевая установка на развитие личности, опора на субъектный опыт обучаемых, создание мотивации изучения предмета, экономичность, результативность, индивидуальный стиль педагогической деятельности, обеспечение мыслительной активной деятельности обучающихся, рефлексия студентов.

Эффективность развития иноязычной речевой деятельности в вузе зависит от целей, содержания, организации, преподнесения студентам той или иной системы знаний, которые должны превратиться в их знания, умения и воплотиться в качествах личности. Повышение эффективности развития иноязычной речевой деятельности возможно при условии преобладания творческой, поисковой деятельности студентов и преподавателей над исполнительской, репродуктивной; ухода от единообразия целей, содержания методов, средств и форм обучения; индивидуализации и дифференциации самой учебной деятельности студентов, педагогической помощи и поддержки.

Литература:

Газман, О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 16-45.

Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

Кабардов, М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком : (на материале интенсивного обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / М. К. Кабардов. – М., 1983. – 20 с.

Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. – 1997. – № 2. – С. 5-11.

Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: информативная насыщенность, коммуникативно-ориентированные задания, межличностная коммуникация, межкультурная коммуникация, понимание иноязычной культуры, продуктивность общения.

Key words: communicative tasks, cultural awareness, productivity of communication, informative saturation, intercultural communication, interpersonal communication.

Опыт преподавания иностранного языка показывает, что использование видео сюжетов в учебном процессе является эффективным средством формирования и развития межличностной и межкультурной коммуникации на иностранном языке. Аутентичные видеоматериалы не только расширяют возможности овладеть языком, но, что не менее важно, воспитывают понимание иноязычной культуры (cultural awareness) [5, 6]. Работа с видео ресурсами позволяет приобщиться к живому общению, знакомит с лексическими особенностями иноязычной разговорной речи, различиями в произношении, скорости и тона речи носителей языка. Преимущества видео сюжетов перед аудио и текстовым материалом заключается в том, что зрительная опора снимает некоторые трудности в понимании смысла представленной информации и позволяет лучше понять языковые особенности иноязычной речи. Видео ряд активизирует внимание и память и стимулирует развитие коммуникативных навыков [1, 2].

Существует большой выбор учебных видео материалов, которые включены в учебно-методические комплексы британских изданий (Enterprise, Upstream, Spotlight и пр.), а также разнообразные обучающие видео курсы (Look Ahead, Follow me, Oxford English Video, English Club и др.). Их роль в обучении иностранному языку трудно переоценить. Однако, несмотря на свою методическую грамотность и бесспорную значимость они выполняют узконаправленные функции. Одни ориентированы исключительно на расширение словарного запаса, другие сфокусированы на формировании умений правильно употреблять грамматические конструкции, третьи знакомят с географическими и культурными особенностями страны изучаемого языка. В отличие от учебных видео материалов такие видео фрагменты, как аутентичные новостные репортажи, документальные и художественные фильмы, короткие видеосюжеты, основанные на жизненных ситуациях, вовлекают обучаемых в реальное, живое общение на иностранном языке и таким образом формируют навыки и умения практического владения устной речью, способствуют осознанию культурных особенностей носителей изучаемого языка.

Успех обучения иностранному языку посредством использования видеосюжета зависит от нескольких факторов. Во-первых, необходимо тщательно отбирать материал для просмотра. Его содержание должно соответствовать целям обучения и основываться на таких критериях, как тематическая составляющая урока, требования рабочей программы и, что наиболее существенно, уровень знаний и умений обучаемых. Если студенты не подготовлены к восприятию и пониманию видео сюжета, предлагаемый для просмотра материал, несмотря на его богатую информационную составляющую и интерес к нему со стороны обучаемых не будет выполнять коммуникативную задачу, которая заключается в том, чтобы вывести их на обсуждение, обмен мнениями, высказывание своей точки зрения. Необходимо, чтобы по объему и скорости звукового сопровождения видео материал был понятен обучаемым. Демонстрация не должна превышать 2-5 минут, так как это наиболее оптимальное время, за которое можно получить необходимый объем информации. Во-вторых, необходимо наличие соответствующих средств и способов обучения. Видео сюжеты сами по себе не

учат и при отсутствии обучающей составляющей превращаются в простое развлечение. Поэтому третьим и самым главным фактором эффективности использования видео материалов является наличие таких средств и способов, а также владение преподавателем определенными методами и технологиями их использования. [4] .

Все перечисленные факторы были учтены в учебно-методическом пособии по работе с видео сюжетами, вошедшем в учебно-методический комплекс по английскому языку для студентов 1-го курса нелингвистических специальностей. При отборе видео материалов принимались во внимание такие критерии, как наличие сюжета, его динамичность, информативная насыщенность, эмоциональность и высокая степень достоверности. Эти характеристики необходимы, так как позволяют удерживать внимание обучаемых, увеличивают плотность и продуктивность общения, создают эффект сочувствия и сопереживания и усиливают результативный успех.

Большое внимание было уделено содержанию видео сюжетов. Оно не противоречит тематике уроков базового учебника, отвечает поставленным целям, то есть четко определяет чему нужно научить студентов, какие навыки сформировать и какие способности активизировать, и, что немаловажно, соответствует уровню языковых знаний и способностей студентов. В качестве источника были использованы видео клипы, размещенные на You tube. На этом сайте представлены короткие аутентичные видеосюжеты доступные к пониманию, динамичные, интересные для молодежи, перекликающиеся с содержанием и языковым материалом учебников по английскому языку.

Структура каждого урока предполагает пошаговую работу и состоит из четырех этапов. Каждый этап имеет свои цели и задачи и логически связан с последующим.

Первый этап – досмотровой (Previewing) готовит обучаемых к восприятию информации, которая содержится в предлагаемом видео сюжете. Задания, выполняемые на этом этапе, включают ответы на вопросы, подстановочные лексические упражнения и другие виды упражнений, направленные на снятие трудностей в понимании и активизацию фоновых знаний в области затрагиваемых в видео сюжете вопросов.

Второй этап – просмотровой (While viewing). Задания выполняются в процессе просмотра или во время коротких пауз между отдельными фрагментами фильма. Предлагаемые упражнения направлены на пополнение словарного запаса, развитие умений анализировать, детализировать и обобщать полученную из аутентичного источника информацию, а также способность аргументировать свою точку зрения на иностранном языке. Разнообразие и компактность упражнений (заполнение пропусков, сопоставление, завершение фразы, сопоставление говорящих с их высказываниями, расстановка фрагментов в порядке их появления на экране, и пр.) позволяет избежать монотонности и не снижает интереса и активности студентов.

Третий этап – после просмотровой (After viewing) предполагает обсуждение проблемы, затронутой в видео сюжете, проведение ролевой игры и другие виды продуктивной деятельности.

Четвертый этап – творческий (Follow up) – это дальнейшее продолжение работы с аутентичным видео материалом, который включает прогнозирование дальнейшего развития событий, написание своего звукового сопровождения к просмотренному фильму, доклад или презентацию по затронутой в сюжете проблеме. Выполнение подобных интерактивных заданий дает студентам возможность продемонстрировать свои навыки в сотрудничестве, и являются эффективным средством развития способностей к межличностной и межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Чтобы превратить обучаемых в активного зрителя мы использовали такие технологии как полный просмотр (Full Viewing), остановка кадра (Freeze Framing Technique), отключение звука (Silent Viewing), слепой просмотр (Sound On and Vision Off Activity), повторение диалогов и ролевая игра (Repetition and Role-Play), дублирование на русском языке (Dubbing Activity) и другие.

Рассмотрим более подробно перечисленные выше технологии работы с видео материалами.

Активный просмотр (Active Viewing). Этот способ направлен на привлечение внимания зрителей к основной идее видео сюжета. До просмотра студентам предлагается ответить на несколько ключевых вопросов, связанных с содержанием предлагаемого фрагмента. Во время просмотра студенты делают краткие записи и затем после просмотра отвечают устно на предложенные перед просмотром вопросы. Чтобы снять трудности в понимании звукового ряда, используются схематическое описание видео ряда (cue sheet) или путеводитель зрителя (viewing guide/reference).

Остановка кадра (Freezing Framing and Prediction). Жесты, выражение лица, эмоции и ответные чувства персонажей дают о них дополнительную информацию. Чтобы ввести в активную лексику новые слова и словосочетаний, описывающие настроение, чувства и эмоции, привлечь внимание студентов к отдельным моментам видеосюжета, обсудить их или спрогнозировать дальнейшее развитие событий используется техника остановки кадра. Данный метод заключается в том, что видео фильм дробится на отдельные логически связанные фрагменты, демонстрация фильма приостанавливается, и работа над лексической составляющей и затрагиваемой в нем проблеме проводится отдельно по каждому из выбранных отрывков

Просмотр с отключенным звуком (Silent Viewing). Зрительный образ и звуковое сопровождение являются взаимосвязанными компонентами видеоряда. Глухой просмотр повышает интерес зрителей, активизирует мыслительную деятельность и развивает навык предвосхищения дальнейших событий. Студентам предлагается посмотреть определенный фрагмент с отключенным звуком и на основании поведения персонажей сделать вывод о содержании сюжета. Затем остановить кадр и попросить студентов описать происходящие на кадре события, догадаться, какие реплики могут произносить в данный момент персонажи. Затем весь фрагмент проигрывается заново с включенным звуком, чтобы зрители смогли сравнить свои предположения с фактическим содержанием видео фильма.

Просмотр с затемненным изображением (Sound On and Vision Off Activity). Данная технология заключается в том, что во время просмотра отдельный фрагмент видео затемняется с тем, чтобы зрители могли только слышать разговор персонажей и на основании услышанного предсказать или реконструировать происходящие на экране события.

Повторение и ролевая игра (Repetition and Role-Play). Этот способ весьма полезен в том случае, когда в видеосюжете встречаются сложные языковые конструкции. Точное повторение отдельных фраз способствует обогащению словарного запаса и активизирует коммуникативные навыки обучаемых. На следующем этапе студенты инсценируют просмотренный фрагмент, играя каждый свою роль и стараясь придерживаться текста оригинала. На третьем этапе происходит озвучивание видео сюжета. Данный вид деятельности вовлекает обучаемых в сюжетную линию видео фильма, помогает осознать поведение своего персонажа, прочувствовать его внутреннее состояние и прореагировать на различные взаимоотношения между людьми. Ролевая игра развивает коммуникативные способности обучаемых и готовит их к общению в реальных жизненных ситуациях.

Репродуктивная деятельность (Reproduction Activity). После просмотра видео фрагмента студентам предлагается воспроизвести диалоги и описать происходившие в нем события или пересказать в устной или письменной форме содержание фильма. Этот вид деятельности способствует тому, чтобы обучаемые на практике применяли полученные лингвистические знания, развивает навыки и умения формулировать свои мысли на иностранном языке

Дубляж (Dubbing Activity). Эта технология может применяться в том случае, если студенты владеют иностранным языком на достаточно высоком уровне. Работа проводится в два этапа. Вначале студенты смотрят видео сюжет с включенным звуковым сопровождением. Затем этот же фрагмент демонстрируется с отключенным звуком и студентам предлагается озвучить диалоги персонажей на их русском языке.

В данной статье были рассмотрены далеко не все способы и технологии использования аутентичных видео сюжетов при обучении иностранному языку. Сочетая в себе момент развлечения и образовательный компонент, видео фильмы дают возможность использовать широкий спектр коммуникативно-направленных упражнений. Их выбор зависит от поставленных педагогических целей, тематики учебного материала и степени коммуникативных компетенций обучаемых. Как результат, умелое и методически грамотное использование видео материалов значительно расширяют и активизируют процесс обучения, что в свою очередь стимулирует развитие навыков устной и письменной речи на иностранном языке.

Литература:

Васильева, Г.А. Особенности использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Г.А. Васильева. – Режим доступа <http://hmbul.bmstu.ru/articles/89/89.pdf>

Савицкая, Н.С. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.С. Савицкая, Р.М. Даниленко. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2011_2_44.pdf

Allan, M. Teaching English with Video [Text] / M. Allan / Video-applications in ELT. – Oxford: Pergamon Press. 1983. – 128 p.

Canning-Wilson C., Wallace J. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom [Electronic Resource] / C. Canning-Wilson, J. Wallace // The Internet TESL Journal. – 2000. – Vol. VI, No. 11, November. – Access mode: <http://iteslj.org/articles/canning-video.2001.html>

Effective Using Videos in the College Classroom [Electronic Resource]. – Access mode: http://citl.indiana.edu/resources_files/teaching-resources1/using_videos.php

Using Video in The Classroom. An Activity Guide [Electronic Resource]. – Access mode: http://ddeubel.educlogs.org/files/2011/06/Using_Video_In_The_Classroom-20mn397.pdf.

Литвинова О.А.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ВАРИАТИВНЫЕ КУРСЫ В ВУЗЕ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА В РОССИИ»)

Ключевые слова: инженерное дело, гуманитаризация образования, компетентностный подход, вариативный курс.

Keywords: engineering, humanitarization of education, competence-oriented approach, elective course.

В настоящее время в отечественном образовании наблюдается процесс его адаптации к компетентностно-ориентированному методологическому подходу. В связи с этим на уровне Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) определен комплекс как профессиональных, так и общекультурных компетенций, которые должны быть сформированы у студента в процесс учебы. Развитие такого вида компетенций должно осуществляться в рамках не только базовой, но и вариативной части учебного цикла. В связи с этим автор хотел бы поделиться опытом преподавания вариативной дисциплины «История

инженерного дела в России», которая в течение нескольких лет предлагалась в качестве дисциплины по выбору студентам направлений «Энергомашиностроение» и «Технологические машины и оборудование». В текущем учебном году названная учебная дисциплина читается лишь лицам, обучающимся по направлению «Энергомашиностроение». Учебный график предполагает аудиторную работу по дисциплине в объеме 17 часов, проведенных в форме лекционных занятий, самостоятельную работу студента в объеме 55 часов и итоговую форму контроля в виде зачета. Ввиду того, что автором наработан более чем пятилетний опыт преподавания дисциплины, возникла цель – проанализировать потенциал данного вариативного курса условиях реализуемого в настоящее время в образовании компетентного подхода.

В первую очередь отметим, что в литературе нет единого толкования понятия «компетентность». Мы соглашались с мыслью исследователей, что этот термин как правило рассматривается в рамках анализа деятельности: для описания эффективности использования человеком имеющихся знаний и умений, что выражается «в готовности субъекта эффективно организовать внутренние и внешние потенциальные возможности для решения проблем, и воплощения поставленных целей». Иными словами, компетенция – это поведенческая модель, в которой используется знания, умения и навыки в соответствии с определенной деятельностью для достижения результатов» [Трояновская 2016: 9]. Нам показалась интересной мысль, высказанная в литературе, о том, что история формирования понятий «компетенция» и «компетентность» берет начало не в педагогике, а в области бизнеса, управления и подготовки кадров. Поэтому знания, умения и навыки – это единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – единицы рыночной экономики и профессиональной деятельности [Трояновская 2016: 5].

По нашему мнению, некоторые научные работы косвенно подтверждают мысль о доминирующей роли рыночной модели экономики в процессе смены парадигм российского образования. Так, в результате исследования, проведенного сотрудниками ВШЭ, были определены компетенции, которые, по мнению руководителей проектных компаний и инженеров, необходимы в современных условиях для инженерных кадров. Эти компетенции исследователи объединили в несколько категорий, среди которых были такие, как работа в коллективе, менеджерские качества, личная эффективность, коммуникативность. Интересно, что, согласно данным опроса, наибольший разрыв в позициях «необходима» и «имеется», показала компетенция, попавшая в категорию «менеджерские качества» сформулированная как «умение найти покупателя, продать свой продукт или услугу» [Шматко 2012: 34-36].

Между тем, независимо от современных экономических и социокультурных условий, составители учебного плана вуза действовали, исходя из ФГОСа. Соответственно для дисциплины «История инженерного дела в России» были определены две общекультурные компетенции следующего содержания: «обладать способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции» и «обладать способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия».

Таким образом, разработчик преподаваемой дисциплины оказался в непростой ситуации: с одной стороны, учебный план в соответствии с ФГОСом определил необходимым сформировать у обучающихся две вышеназванные общекультурные компетенции и одну профессиональную («обладание способностью к конструкторской деятельности»). С другой стороны, для будущих инженеров, согласно исследованиям последних лет, важнее такие общекультурные компетенции, как «отстаивание собственной точки зрения», «умение доступно излагать свои мысли», «критическая оценка собственных и чужих идей», а также профессиональная компетенция «умение использовать аналитические способности». Ситуация осложнилась и тем, что изначально разработка учебной дисциплины имела место в условиях доминирования иной образовательной парадигмы: когнитивной. Однако автор учебного курса, соблюдая соответствие категориям указанной парадигмы («знать» – «уметь» – «владеть»), исходил в свое время из концепции гуманитаризации учебного процесса. В связи с этим воз-

никает вопрос: насколько легко можно адаптировать учебную дисциплину к новым методологическим принципам, не меня кардинально авторских установок? Попытаемся дать ответ.

Прежде всего имеет смысл остановиться на особенностях разработки рассматриваемого вариативного курса. Дело в том, что нами не было найдено в программах других вузов дисциплины с названием «История инженерного дела в России», хотя это не означает, что дисциплина с подобным названием не преподается. Возможно, поиск информации был некачественным, а потому оказался нерезультативным. Отсутствие сведений о преподавании истории отечественной инженерии создало для нас уникальную ситуацию. С одной стороны, имелись сложности при подборе учебных материалов, с другой стороны – представилась возможность выстроить курс, исходя из собственного понимания целей и задач изучаемой дисциплины. Автор разрабатываемого курса не стал ориентироваться на «Историю науки и техники», вошедшую в учебные планы ряда технических вузов. Это связано с тем, названная учебная дисциплина ориентирована на изучение научно-технического прогресса как явления общемирового, протекающего с эпохи древности и до наших дней. Нам же принципиально было сосредоточить внимание на истории инженерии в России. Кроме того, в опубликованных учебниках и учебных пособиях по истории науки и техники акцент сделан на техническую составляющую, что выразилось в широком применении понятийного аппарата из технических наук. Подобный подход затруднителен для представителя социальных дисциплин, к коим относит себя автор. Таким образом, при разработке учебного курса нами изначально была выбрана концепция гуманитаризации образования. Это означало не только то, что дисциплина «История инженерного дела в России» изучается в рамках социально-гуманитарного блока дисциплин, но и то, что содержание дисциплины нами выстраивалось на положениях, которые исследователи трактуют как основу принципа гуманитаризации образования.

Нами были сформулированы следующие задачи изучения дисциплины:

- активизировать познавательную деятельность студентов, обучить методам рационального объяснения процесса развития науки и техники в России;
- выработать умение критически оценивать состояние инженерного дела в России в контексте его истории;
- воспитать у студентов инженерных специальностей чувство уважения к профессии инженера.

Определенные нами задачи перекликаются с различными трактовками понятия «гуманитаризация образования», которые считаем необходимым привести, ссылаясь на публикацию Т.М. Елкановой [Елканова 2018]. Гуманитаризация – это общая направленность содержания образования на приоритетное усвоение знаний, умений, которые необходимы человеку, независимо от того, кем он хочет быть; это ориентация образовательного процесса на различные аспекты формирования аксиологических, ценностных ориентиров личности; это проникновение методологии гуманитарных наук в структуру естественнонаучного мышления; это средство увеличения уровня общей образованности, формирования культурной компетентности в процессе профессионального становления личности будущего специалиста. Заметим, что принципы гуманитаризации образования по своей сути формируют основные общекультурные компетенции, которые современные руководители проектных компаний, согласно исследованиям сотрудников ВШЭ, позиционируют как «отстаивание собственной точки зрения», «умение доступно излагать свои мысли», «критическая оценка собственных и чужих идей». Иными словами, компетентный подход по своей сути не является антитезой когнитивному подходу, если последний был выстроен на принципах гуманитаризации образования.

Идеи гуманитаризации образовательного процесса, проявились в следующих особенностях преподавания дисциплины «История инженерного дела».

Во-первых, процесс формирования у студентов представления об основных этапах и особенностях эволюции инженерного дела в России осуществляется с точки зрения истори-

ческого анализа. В частности, на основе знаний, изученных в рамках обязательного курса «История», внимание студентов концентрируется на экономических, социальных, политических условиях, в которых появилось то или иное инженерное изобретение. Например, Северная война при Петре I нами рассматривается не только как фактор развития горнорудного дела в России, но и как фактор строительства Вышневолоцкого канала. В свою очередь изучение процесса строительства этого канала позволяет изучить его технические особенности, раскрыв при этом особенности инженерной деятельности М. Сердюкова и показав тем самым особенности зарождение в России гидравлики. На основе полученных студентами в рамках курса истории знаний об особенностях петровской модернизации лекционный материал нами выстраивается таким образом, чтобы студенты могли понять, каковы были объективные причины появления в 1760-е гг. в России парового двигателя универсального типа, изобретенного И.И. Ползуновым. Изучение специфики работы горнорудных предприятий и их подведомственности позволяет обозначить для студентов проблему ограниченности технологического развития такого рода предприятий. Таким образом, нами определяется общая направленность мыслительной деятельности студентов, в основе которой лежит метод системного анализа общественных процессов, дающий возможность изучить особенности инженерной деятельности в контексте экономических, политических и социокультурных условий. В итоге сложилась ситуация, при которой формируется актуальная для современных условий, но не определенная учебным планом вуза, компетенция «умение аналитически мыслить», не противоречащая при этом заданной тем же учебным планом компетенции «обладать способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции».

Во-вторых, в процессе изучения дисциплины нами создаются условия для критического анализа научно-технических процессов. Данное умение развивается через стимулирование самостоятельной работы студентов. Так, текущая аттестация обучающимся выставляется на основе домашних творческих заданий, которые базируются на умении анализировать исторические факты, касающиеся появления тех или иных инженерных изобретений. При этом студент должен привести конкретные факты как для аргументации за, так и для аргументации против сформулированной в задании точки зрения. Приведем пример одного из таких заданий:

«Развитие инженерного дела в России в XVIII в., начиная с 1730-х гг., можно связать исключительно с развитием горнорудного производства.

Используя материалы лекций, приведите:

- *три аргумента, подтверждающие этот вывод;*
- *три аргумента, опровергающие этот вывод».*

Данный тип задания предполагает развитие не только аналитических способностей, но и формирование компетенции «умение критически оценивать свои и чужие идеи», которую исследователи ВШЭ рассматривают в рамках категории компетенций «работа в коллективе» [Шматко 2012]. Заметим, что данная компетенция соответствует определенной ФГО-Сом, учебным планом и рабочей программой дисциплины компетенции «обладать способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия». Таким образом, самостоятельная творческая деятельность студентов формирует у них знания об отвечающей и принципам рыночной экономики, и принципам гуманитаризации образования, и формализованным стандартам образовательного процесса общекультурной компетенции.

В-третьих, в соответствии с принципами гуманитаризации образования значительная роль в преподавании разработанного нами курса отведена воспитательной задаче. Так, большая часть лекционных занятий посвящена персоналиям, сыгравшим ключевую роль в развитии инженерного дела в России. На примере их творческой деятельности нами ставятся проблемы внутренней мотивации изобретателя, важности самореализации в жизни человека, социокультурной роли изобретения. Воспитательный аспект дисциплины усиливает еще

один тип домашнего творческого задания. Студентам предлагается подготовить небольшую работу, объемом в пределах 3500 знаков. В работе предлагается высказать мнение по вопросу: какое из достижений российской инженерной мысли XIX – начала XX в. Вы считаете наиболее значимым? В качестве критериев ответа определены следующие положения:

- суть изобретения или производственного процесса;
- роль изобретения в дальнейшем развитии отечественной и мировой инженерной мысли;
- востребованность изобретения;
- социокультурная значимость изобретения.

Такое задание формирует компетенции «аналитические способности», «доступное изложение своих мыслей», «отстаивание собственной точки зрения». Эти универсальные умения важны для будущих выпускников, попадающих в условия конкуренции на рынке труда. Вместе с тем, все перечисленные компетенции не противоречат, а наоборот, входят в определенные ФГОСом и учебным планом две общекультурные и одну профессиональную компетенцию, о которых мы говорили ранее («обладать способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции», «обладать способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия», «обладать способностью к конструкторской деятельности»). Таким образом, в очередной раз наблюдается ситуация, при которой принципы гуманитаризации образования позволяют сформировать у студентов компетенции, необходимые в условиях рыночной конкуренции и соответствующие действующему ФГОСу.

Разумеется, процесс формирования компетенций не так прост, как это показано в предлагаемой статье. Однако это связано с тем, что в целом уровень познавательной активности у определенной части студентов не высок. Например, выполнение творческого задания о наиболее значимом изобретении вызвало следующую проблему. Часть студентов пошла по пути поиска в Интернет-ресурсах готового реферата. Более того, такие студенты даже не предприняли попытки адаптировать скачанный из Интернета реферат под обозначенные требования. Значительные затруднения у многих студентов вызвала необходимость аргументированно изложить свои мысли в отношении востребованности и социокультурной значимости инженерного достижения. Данное обстоятельство свидетельствует не только о недостаточно сформированном у первокурсников умении анализа информации, в достаточном количестве в настоящее время представленной в Интернет-ресурсах, но и о низкой мотивационной активности к учебе. Однако данная проблема заслуживает отдельного рассмотрения. Тем более, что причина возникновения проблемы кроется отнюдь не в компетентностном подходе.

Подводя итоги по изложенному материалу, отметим, что компетентностный метод в обучении по своей сути не является чем-то принципиально новым. Он реализовывался практически всеми преподавателями общественных дисциплин в рамках реализации принципов гуманитаризации высшей школы. Подписание Болонской конвенции, возникновение единого европейского образовательного пространства, осознание конкуренции на рынке труда заставили чиновников от образования сформулировать в качестве цели обучения формирование универсальных профессиональных и общекультурных качеств. Однако даже формализация этих качеств в виде так называемых компетенций не изменила сути образовательного процесса для тех преподавателей, которые изначально видели взаимосвязь теоретического знания с практической деятельностью, а также понимали важность всестороннего развития личности в процессе обучения.

Литература:

Елканова, Т.М. К вопросу о трактовке термина «гуманитаризация образования» [Электронный ресурс] / Т.М. Елканова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26612>

Трояновская, С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие [Текст] / С.Л. Трояновская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

Шматко, Н.А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и ЕС [Текст] / Н.А. Шматко // Форсайт. – 2012. – Т. 6. – № 4. – С. 32-47.

Лысакова И.М.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Ключевые слова: межпредметная интеграция, взаимодействие преподавателя и студентов, использование межпредметных связей, интегрированные занятия, профессиональные знания.

Keywords: intersubject integration, interaction of the teacher and students, the use of inter-subject connections, integrated classes, professional knowledge.

В эпоху всеобщей глобализации и стремительного роста экономических отношений современная система высшего образования в России призвана обучить и подготовить всесторонне развитую личность, обладающую профессиональными умениями и навыками и способную применить свои знания в практической деятельности. Учебные программы в связи с сокращением часов и перегруженностью материалами не могут вместить в себя весь объем информации. Для устранения этого противоречия, появляющегося в процессе подготовки студентов, возникает необходимость в применении интегративного подхода в образовательном процессе. Кроме того, подготовка хорошего специалиста невозможна без применения современных образовательных технологий, передовых форм и методов обучения и межпредметной интеграции.

При изучении иностранного языка преподавателям предоставляются большие возможности по использованию межпредметных связей в ходе занятия. Умелое использование интегрированных занятий способствует не только обучению и овладению профессиональными знаниями, но и повышению интереса обучающихся, желанию реализовать свои способности на практике.

В процессе обучения иностранному языку понятие «интеграция» трактуется как процесс объединения отдельных частей и элементов в единое целое. Исследователи рассматривают межпредметную интеграцию с разных точек зрения. Е.Б. Шоштаева и Е.В. Перехожева представляют интеграцию, как процесс объединения учебных предметов, в которых упоминаются одинаковые процессы, характерные для профессиональной деятельности. Они полагают, что интеграция является основой теории межпредметных связей.

И.Д. Зверев прослеживает согласованность содержания образовательных дисциплин в межпредметных связях.

А.В. Усова рассматривает интеграцию, как процесс, который повышает уровень знаний студентов и формирует научное мировоззрение.

В.Н. Максимова считает интеграцию одним из принципов обучения, в процессе которого происходит слияние разделов разных учебных предметов.

В.Д. Ширшов полагает что, сущность интеграции заключается во взаимодействии преподавателя и обучающихся студентов. В ходе учебного процесса осуществляется поисковая деятельность, самостоятельное приобретение знаний.

Рассмотрев научные положения исследователей, можно сделать вывод о том, что междисциплинарная интеграция способствует улучшению качества подготовки будущего специалиста, его дальнейшего профессионального роста. Интегрированные занятия рассматриваются как процессы взаимодействия дисциплин, как дидактический инструмент в ходе получения знаний.

Главной целью междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку является формирование духовно и культурно развитой личности, обладающей знаниями и владеющей языком – одним из главных богатств общечеловеческой культуры. Такая личность владеет не только профессиональными знаниями, но и стремится к непрерывному творческому развитию и совершенствованию своих качеств.

Междисциплинарная интеграция требует разработки специальных программ и курсов, отражающих проблемное содержание предмета.

Перед преподавателями ставится задача создания специальных учебных пособий, соответствующих образовательным стандартам, которые бы обеспечили студентов знаниями того или иного интегрированного курса.

Преподаватели кафедры «Английский язык» АлтГТУ разработали серию учебных пособий по различным направлениям: для IT-специалистов, пищевой, автомобильной, строительной отраслей и т.д.

Была проделана большая работа по поиску материала и разработке разнообразных и эффективных упражнений, выполнение которых создает благоприятные условия для осуществления дальнейшего профессионально-направленного обучения английскому языку.

Аутентичные тексты содержат новейшую информацию, наполнены интересными фактами, цифрами и иллюстрациями. Преподаватели подобрали видеоматериалы по соответствующим темам.

Актуальным является учебное пособие, разработанное Н.В. Фалеевой, преподавателем кафедры «Английский язык» АлтГТУ для строительных специальностей [Фалеева: 3]. Оно предназначено для студентов-бакалавров и учащихся колледжа 2 курса. В пособии представлены аутентичные тексты с заданиями, способствующими усвоению и запоминанию специальных терминов и реалий, развитию навыков устной речи на профессиональные темы.

В процессе работы над текстами предполагается расширение активного словаря и целенаправленное использование новой лексики в общении: выражение своего мнения и оценки, запрос информации и совета, опровержение утверждения и т. д.

Преподаватель при работе с пособием обеспечивает прочность усвоения знаний на основе речевой практики. Невозможно изучение учебного материала без интеграции с профильными дисциплинами. Тесная связь с этими предметами прослеживается при изучении тем:

- Future Homes: Earth Houses. Информация, представленная в тексте, связана с такими предметами, как: Основы архитектуры и строительных конструкций, Механика жидкостей и газов, Экология. Речь в тексте идет о преимуществах современных направлений в строительной промышленности, о технических аспектах строительства, о соблюдении эстетических требований, т.е. сохранении окружающего ландшафта, о применении «зеленых» и энергосберегающих технологий.

- Skyscrapers. Этот текст соотносится с такими предметами, как Уникальные сооружения, Строительные материалы. Информация об эффективной организации высотного строительства, о фундаментах и несущих конструкциях, о применении новейших строительных материалов является актуальной для будущего строителя.

- (Tunnel Engineer). Эта тема связана со следующими предметами: Механика жидкостей и газов, Механика грунтов, Технология процесса строительства, Вентиляция, Уникальные сооружения. Технические производственные проблемы и риски, ведение подземных работ в непосредственной близости от существующих наземных зданий, обобщение зарубежного опыта призваны вызвать профессиональный интерес у будущих строителей.

Тексты пособия предлагают информацию о современном уровне развития строительных технологий и материалов, уникальных зарубежных достижений в области возведения зданий и сооружений, оказывают позитивное воздействие на становление будущего специалиста, прививают любовь к избранной профессии. Кроме того профессионально-направленные тексты являются одним из основных источников мотивации для студентов при изучении иностранного языка и применении полученных знаний на практике. Они способствуют принятию молодым специалистом основ своей будущей профессии. Это происходит при получении новой информации, при усвоении опыта предыдущих поколений, при ведении дискуссий на профессиональные темы, в ходе беседы, обсуждении, отстаивании своей точки зрения и т. д.

Применение интерактивных методов обучения, использование современных педагогических и информационных технологий, мультимедийных средств и Интернет ресурсов значительно повышает эффективность занятий. Использование оригинальных аудио и видео материалов, подобранных по темам занятий, способствует мотивации студентов к изучению иностранного языка.

При работе с профессионально-ориентированными текстами, интеграция выступает как одна из составляющих предметного обучения, где предметы взаимосвязаны и дополняют друг друга. Межпредметная интеграция объединяет учебные предметы в единую систему и тем самым способствует:

- обобщению накопленных знаний по профильной профессии;
- совершенствованию приемов и методов обучения;
- повышению качества восприятия и усвоения новых знаний, а затем их практическому применению;
- развитию умения самостоятельного приобретения знаний;
- стимулированию приобретения межпредметных умений и навыков;
- развитию приемов познавательной деятельности: умение работать с различными источниками информации, справочными материалами, словарями и т.д.

В заключении можно сделать вывод, о том, что межпредметная интеграция – это комплексный подход в образовательном процессе вуза, который способствует стимулированию познавательной активности студентов, углублению знаний в сфере профильной подготовки, побуждает к изучению непрофильных дисциплин. Иностранный язык выступает, как необходимый компонент при изучении профильных предметов. На занятиях у студентов появляется возможность проявить свои знания и получить дополнительный опыт общения на профессиональные темы.

Литература:

Фалеева, Н.В. English for Civil Engineers: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Н.В. Фалеева. – Барнаул: АлтГТУ, 2014. – Режим доступа: http://new.elib.altstu.ru/eum/download/eng/Faleeva_civil.pdf

Шоштаева, Е.Б. Интегральная технология обучения как основа повышения качества образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.Б. Шоштаева. – Кара-чаевск, 2003. – 23 с.

Усова, А.В. Сущность, значение. Основные направления в осуществлении межпредметных связей [Текст] / А.В. Усова // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. – Вып. 3. – Челябинск, 1973. – С. 3-7.

О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СПОСОБА АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИСХОДНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, научный текст, язык специальности, коммуникативный подход, функциональность, трансформация текста, вторичный текст.

Keywords: intercultural communication, scientific text, language of specialty, communicative approach, functionality, text transformation, secondary text.

С учетом современных социальных нужд и требований к профессиональной деятельности появляется необходимость пересмотреть целевые ориентиры в подготовке компетентных кадров. Задачи и содержание процесса подготовки будущих специалистов при получении высшего профессионального образования сводятся не только к усвоению академических знаний, но и созданию условий для успешной деятельности выпускников в разных областях общественной практики.

В этой связи знание иностранного языка повышает профессиональную осведомленность и расширяет коммуникативные возможности специалиста, так как ему приходится работать с огромным количеством информации из различных источников не только на родном языке, но и на иностранных языках. Необходимость подобной работы все больше возрастает вследствие быстрого развития новых технологий и процессов интеграции.

С учетом значимости Сюникского региона в развитии экономики Армении и наличия здесь большого количества месторождений полезных ископаемых и крупных горнорудных предприятий изучение иностранного (в нашем случае русского) языка становится важным составляющим процесса подготовки будущих специалистов к деятельности в профессиональной среде.

В рамках современной образовательной парадигмы обучение студентов технического вуза иностранному языку диктуется основной задачей языкового обучения в непрофильном вузе, которое заключается в умении будущих специалистов пользоваться профессиональной литературой и строить собственную профессиональную речь на нужном ему иностранном языке и, что очень важно, развивать навыки межкультурной коммуникации. Формирование таких умений и навыков, несомненно, осуществляется на основе работы со специальной научно-технической литературой, ибо «... научный текст – центральная единица научного стиля речи, абсолютный приоритет практической работы по языкам специальности, главный объект рецептивной и продуктивной деятельности преподавателя и студента» [Буре 2003: 6].

Очевидно, что работа с текстовым материалом (особенно с профессионально ориентированным текстом) на иностранном языке не является легкой для студента национального вуза и сопровождается многими трудностями, связанными с пониманием нехарактерных родному языку грамматических средств, иных контекстуальных значений знакомых лексических единиц в зависимости от коммуникативных условий, предметным содержанием текста и т.д. Кроме того, верное понимание профессионально ориентированного текста на иностранном языке может иметь место только при параллельном получении знаний в рамках специальных дисциплин, относящихся к данному профилю.

Коммуникативный подход к процессу обучения иностранному языку имеет целью максимально полно раскрыть способности обучаемого общаться на данном языке. Таким образом, коммуникативность как важная характеристика учебного процесса, в первую очередь, предполагает развитие речевых навыков, что возможно при пользовании данным иностранным языком как практической цели, и как средства обучения. Вследствие этого пред-

лагаемые задания и упражнения должны способствовать тому, чтобы учебный процесс представлял собой «...речевое, а не явно учебное партнерство...» [Пассов 1985: 28], так как такая установка процесса обучения иностранному языку сводит к минимуму механическое запоминание слов и грамматических форм в отрыве от выполняемых ими речевых функций.

Такое обучение языку, безусловно, подразумевает взаимосвязь коммуникативности с понятием **функциональность**, так как «...любая речевая единица, ...языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции» [Пассов 1985: 29]. Коммуникативная задача современного процесса обучения иностранному языку, таким образом, заключается в формировании речевых умений, в основе которых лежат умения ориентироваться в потоке непрерывно поступающей информации, осмысленно воспринимать ее и передавать с определенной степенью переработки (содержательной и языковой структуры), то есть создавать вторичный текст на основе исходного устного или письменного текста.

В последнее время все больше привлекают внимание исследователей тексты, которые в научной литературе фигурируют под названием **вторичные**. Необходимость обращения нами к подобным текстам диктуется важностью формирования у студентов умений воспринимать текст, вступать в творческий союз с ним, расширяя тем самым возможности углубленного понимания текста, его творческого воспроизведения и разнвариантной трансформации. Фиксирование наиболее ценной информации, ее краткое изложение на уровне основных обобщенных мыслей или краткой формулировки ключевой информации, передача текста в разных стилистических вариантах и другие виды текстовой работы решают в первую очередь задачу владения языком, а, следовательно, задачу общения и, таким образом, преследуют учебную цель. Реализация этой цели поможет нам удовлетворить потребность наших студентов вступать в профессиональное общение на производстве после окончания вуза.

В Новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина вторичный текст – «адаптированный или компрессированный текст, передающий основную информацию оригинала; текст, созданный на базе другого текста и сохраняющий его основное содержание. Создание вторичного текста связано с необходимостью информационно-логического структурирования первичного текста» [Азимов 2009: 45], его интерпретацией и трансформацией, что совершенствует творческое владение языком и тем самым способствует организации эффективного способа формирования коммуникативной компетенции. Интерес к вторичным текстам обусловлен, прежде всего, главной задачей современного образования – ориентироваться и справляться с непрерывно возрастающим информационным потоком, осуществлять аналитико-синтетическую обработку информации и излагать материал в структурно трансформированном виде. Такая деятельность требует творческого подхода, так как аналитический аспект работы с текстом-первоисточником предполагает выделение наиболее ценной информации и исключение второстепенной, что возможно при осуществлении мыслительной деятельности (сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация), а синтетическая сторона обеспечивает логическое обобщение информации, извлеченной в результате анализа исходного текста. Так, собственно понимание содержания текста-первоисточника, пусть и полноценное, оказывается явно недостаточной при изучении иностранного языка в современном мире. Важным становится умение одновременно логически последовательно излагать и лаконично формулировать содержание первичного текста посредством создания вторичного (переработанного, адаптированного) текста для функционирования в новых коммуникативных условиях. Таким образом, вторичные тексты выгодным образом способствуют совершенствованию навыков речевой компрессии, критического осмысления и преобразования информации для ее последующей передачи собеседнику, а умение преобразовывать первичный текстовый материал с сохранением его замысла и стиля свидетельствует об успешной реализации коммуникативного акта автора вторичного текста. Вследствие этого обучение студентов приемам создания вторичных текстов становится весьма актуальным.

Вторичный текст, таким образом, представляет собой результат фиксации, усвоения и воспроизведения информации, заключенной в первоисточнике, посредством различных видов лексико-грамматических преобразований (трансформаций), по сути дела, информационную оптимизацию исходного текста. Приобретение умений оформления вторичного текста путем свертывания информации является действенным средством, совершенствующим интеллект и способствующим критическому мышлению, гарантией успешной реализации коммуникативной задачи посредством лексико-грамматических трансформаций, при выполнении которых вырабатывается навык выбора и использования языковых средств в соответствии с конкретной коммуникативной задачей и ситуацией общения.

Так, сформированные умения создавать вторичный текст являются важным показателем развитой языковой и коммуникативной компетенций не только изучающего иностранный язык, но и при использовании родного языка в целях осуществления речевой деятельности.

Создание вторичного текста, безусловно, возможно на базе сформированных умений в чтении (кроме аудирования) и смысловой обработке текста путем извлечения необходимой информации. В этой связи нам представляется уместным вспомнить истину, заключенную в словах французского философа-просветителя Дени Дидро: «Люди перестают мыслить, когда перестают читать». Эти слова служат убедительным основанием тому, что чтение (в нашем случае специального текста на русском языке) как способ получения, обработки и реструктурирования информации должно занимать важное место в процессе обучения иностранному (в нашем случае профессионально ориентированному русскому) языку.

Важность текстоцентричного подхода к процессу обучения иностранному языку обусловлена также тем, что текст как «...сложный многоуровневый феномен...», как «...результат использования языковой системы в речи», «...единица речи», «...всегда соотношен с коммуникативной ситуацией...» [Чернявская 2004: 12] и одновременно выступает в качестве источника информации, способствует эффективному изучению грамматического материала и созданию вторичного текста свертыванием заключенной в нем информации путем выполнения мыслительных, речетворческих операций. Таким образом, текст, характеризуясь универсальностью, выступает как объект смысловой обработки и коммуникативная база для развития говорения. Кроме того, обращение к специальным текстам в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе позволяет не только формировать умения создавать вторичный текст путем различных видов лексико-грамматических трансформаций, но и выработать культуру грамотного профессионального общения с учетом стилиобразующих факторов. Таким образом, чтение рассматривается как одно из важных условий осуществления коммуникации вследствие того, что текст выступает в качестве своего рода посредника в коммуникативном акте между автором и читателем.

Обучение приемам создания вторичных текстов представляет собой сложный процесс и должно включать в себя комплексную работу по обучению точной передачи содержания исходного текста, обязательному использованию терминологической системы (при работе со специальным текстом), а также работу по грамотному использованию лексико-грамматического материала данного языка при оформлении собственной мысли в различных коммуникативных ситуациях.

Для успешного решения речевой задачи важное место мы отводим заданиям и упражнениям, в процессе выполнения которых будут совершенствоваться умения комбинировать, трансформировать, перефразировать информацию, представленную в исходной фразе или двух-трех фразах, абзаце или целом коротком тексте.

Таким образом, работа студентов по созданию вторичного текста должна состоять из таких обязательных речетворческих действий, как перефразирование (включение переработанных, преобразованных собственных высказываний), использование пройденного лексического и грамматического материала, мыслительные операции (обобщение, исключение, абстрагирование, анализ, синтез, сопоставление различных подходов, представление своей

точки зрения). При этом мы считаем важным показать студентам, что суть предлагаемых заданий и упражнений заключается в формировании умений *реагировать, беседовать, общаться, а не выполнять* только собственно языковые упражнения.

Так, комплексная работа при анализе специального текста с целью усвоения особенностей языковой и стилистической организации текста, рационализации процесса восприятия информативного материала текста-первоисточника и создания вторичного текста путем сокращения объема исходного текста и его лингвистической обработки, по нашему убеждению, может сделать процесс формирования умений осуществлять профессионально ориентированную коммуникацию контролируемым и успешным.

1. Принимая во внимание краткость срока обучения русскому языку (один или два академических года) и трудности на лексическом и грамматическом уровнях языка, которые могут испытывать студенты при работе с текстовым материалом, формирование профессионально-речевой компетенции требует интенсивной и систематизированной работы. Так, система заданий и упражнений к специальным текстам должна включать **предтекстовые задания**, целью которых должно быть снятие трудностей на лексическом уровне в целом, (кроме того, в нашем случае, усвоение терминологической системы в области горного дела и обогащения полезных ископаемых).

Значение предтекстовых и послетекстовых заданий и упражнений при работе со специальным материалом в нашей аудитории возрастает вследствие того, что у студентов отсутствует профессионально ориентированная лексическая база на родном (армянском) языке (специальные дисциплины изучаются нашими студентами на старших курсах), что могло бы послужить более легкому усвоению содержания текста. Роль таких заданий и упражнений оценивается также их способностью обеспечить формирование коммуникативной установки на речетворческую деятельность, осуществление речевого воздействия на собеседника.

На примере специального текста представим варианты предтекстовых и послетекстовых заданий.

Текст

Полезные ископаемые

Земная кора представляет собой разнообразные скопления **горных пород**, среди которых выделяют **полезные ископаемые** и **пустые породы**. Увеличение **добычи полезных ископаемых** зависит от *потребностей народного хозяйства* и уровня *развития горнодобывающей промышленности*, а масштабы добычи и переработки **полезных ископаемых** определяют уровень развития экономики страны.

Полезные ископаемые служат основой строительства, промышленности. Они используются в естественном виде (например, **каменный уголь**) или после предварительной обработки (например, **железная руда**). Кроме **твердых полезных ископаемых**, которые залегают в земной коре в виде минералов или горных пород, существуют **жидкие полезные ископаемые (нефть)** и **газообразные полезные ископаемые** (различные природные газы).

Задание 1. Заголовок текста не называется. После текста даются ключевые слова: *земная кора, горная порода, пустая порода, полезное ископаемое, добыча полезных ископаемых, железная руда, каменный уголь, жидкое полезное ископаемое, твердое полезное ископаемое, газообразное полезное ископаемое*. Студентам предлагается посмотреть в Толковом горно-геологическом словаре (или в Интернет-ресурсах) значения ключевых слов и на основе полученной информации коротко оформить предполагаемую тему текста. Затем студентам представляется заголовок и предлагается сопоставить его с собственными вариантами, проанализировать и объяснить выбор того или иного заголовка.

Данное задание является эффективным средством составления вторичного текста, так как при его выполнении возникает необходимость сообщить некоторую информацию на основе имеющегося первоисточника, представленного только формулировками, определениями терминов, понятий; осуществлять мыслительные операции (анализировать и синтезировать полученную информацию с исключением дополнительных, несущественных сведений

и сокращением языкового материала посредством лингвистического переоформления). При выполнении этого задания студенты могут представить, например, такие варианты вторичных текстов:

1. Внешняя оболочка Земли – земная кора – богата полезными ископаемыми. Железная руда, каменный уголь, нефть – это полезные ископаемые.

Различают твердые, жидкие и газообразные полезные ископаемые.

2. Полезные ископаемые имеют органическое происхождение и залегают в земной коре. Они имеют огромное значение в развитии экономики страны. Физические и химические свойства полезных ископаемых позволяют эффективно использовать их в разных отраслях промышленности в качестве сырья или топлива.

3. Горные породы – это природные вещества, которые состоят из скоплений минералов. Среди горных пород, составляющих земную кору, выделяют полезные ископаемые и пустые породы. Пустые породы, выделяемые в процессе добычи полезных ископаемых, не содержат полезного компонента или содержат в недостаточном количестве для дальнейшей переработки.

Задание 2. Посмотрите значения слов **кора, порода, добыча** в толковых словарях и скажите, в каком из своих значений данные слова употребляются в представленном тексте. Это задание позволяет наглядно показать стилистические возможности реализации лексических единиц в речи и подчеркнуть важность и необходимость стилистической дифференциации языковых единиц в зависимости от контекста.

Задание 4. Используя информацию о классификации полезных ископаемых, об их практическом значении и перспективах добычи, составьте краткий текст о полезных ископаемых. Это своеобразный способ создания вторичного текста.

Можно представить, например, такую информацию:

Полезные ископаемые бывают твердыми (каменный уголь, железная руда), жидкими (нефть) и газообразными (природный газ). Эта классификация представлена на основе агрегатного состояния вещества. Полезные ископаемые составляют основу строительства и промышленности, а увеличение объемов их добычи зависит от потребностей народного хозяйства и уровня развития горнодобывающей промышленности.

Задание 5. Основываясь на содержание текста, закончите предложения:

Надо сказать, что...

Следует отметить, что...

Поскольку...

Как известно,...

С одной стороны..., с другой стороны...

В тексте отмечается...

Задание 6. Прочитайте текст и, ответьте на вопросы, сохраняя использованные в них конструкции.

Между (чем) и (чем) существует тесная связь

(Что) оказывает огромное влияние на (что)

(Что) возможно на основе (чего)

(Что) лежит в основе классификации (чего)

2. Компрессия (сжатие, свертывание) текста-первоисточника как обязательный шаг на пути к созданию вторичного текста представляется сложным видом работы вследствие того, что она предполагает не просто суммирование отдельных информативных частей текста-первоисточника, а развитие умений структурно воспринимать его содержание, фильтровать исходную информацию и создавать новый текст посредством различных видов лексико-грамматических трансформаций.

Таким образом, процесс создания вторичного текста должен сопровождаться алгоритмом операций, осуществляемых на основе связи коммуникативной задачи и познава-

тельных действий со структурно-смысловой организацией текста-первоисточника. С этой целью необходимо формировать у студентов умения:

- выбирать и определять объект текста-первоисточника;
- собирать информацию, анализировать и систематизировать имеющиеся сведения, знания;
- выделять главные и второстепенные факты и создавать новую информацию об объекте текста-первоисточника;
- определять, формулировать, характеризовать, классифицировать, перечислять, обосновывать факты;
- представлять выводы.

3. Одним из действенных и коммуникативно оправданных приемов создания вторичных текстов является **пересказ** (конечно, воспринимаемый не как самоцель, выраженная повторным, буквальным представлением уже известного содержания текста-первоисточника). Пересказ с опорой на исходный текст представляется нам специфическим и эффективным способом создания вторичных текстов вследствие своей способности обучать логически последовательному построению собственной речи (на основе определенных мыслительных операций, таких как выбор главных фактов, исключение второстепенной информации, перекomпонование воспринятой информации посредством различных видов трансформаций, перефразирования), что является важной характеристикой речи специалиста в любой профессиональной деятельности. Востребованность в упражнениях, составленных на основе пересказа с целью создания вторичного текста, таким образом, оправдана их эффективностью в формировании и совершенствовании речевых умений, что рассматривается как конечная цель обучения иностранному (в нашем случае русскому) языку в техническом вузе. Более того, выполнение заданий и упражнений, ориентированных на пересказ, может послужить хорошей тренировкой информационного сообщения в различных ситуациях, и, тем самым, выступить действенным средством показа зависимости выбора языковых средств от контекста, ситуации и совершенствования умений трансформировать, перефразировать, комбинировать исходную информацию при составлении монологических высказываний. Представим пример задания:

Составьте связный текст с опорой на хронологическую датировку.

А) Середина XIX в. – геологическое исследование Каджаранского месторождения (Г.В. Абиx).

Б) 1911 г. – Л.К. Конюшевский отмечает наличие молибдена на Каджаранском месторождении.

В) 1929 г. – разведка Каджаранского месторождения (В.Г. Грушевой).

Г) 1931 г. – разведывательные работы на Каджаранском месторождении.

Д) 1933 г. – подтверждение крупных запасов молибдена и меди. Месторождение относится к перспективным.

Е) 1938 г. – составление детальной карты Центрального участка месторождения и Центральной части Зангезурского хребта.

Ж) 1939-1943 гг. и 1946-1947 гг. – детальные геологические исследования.

З) 1951 г. – начало эксплуатации Каджаранского месторождения.

На основе данной хронологии можно создать, например, следующий **вторичный текст**:

Геологическое исследование Каджаранского месторождения началось еще в середине XIX в. Г.В. Абиxом. В 1911 г. Л.К. Конюшевский отметил на месторождении наличие молибдена. В 1929 г. В.Г. Грушевой рекомендовал разведывательные работы на Каджаранском месторождении, вследствие чего в 1933 г. здесь подтвердилось наличие весьма крупных запасов молибдена и меди, и месторождение было отнесено к перспективным. В 1938 г. были составлены детальные карты Центрального участка Каджаранского место-

рождения и Центральной части Зангезурского хребта. Детальные геологические исследования с перерывами проводились в 1939-1943 гг. и 1946-1947 гг.

Эксплуатация месторождения началась в 1951 г.

4. Осуществление лексико-грамматических трансформаций (замены предложения или его части указательным местоимением, части предложения синонимичным выражением, однородных членов обобщающим словом, сокращение части предложения, слияние нескольких предложений в одно и мн. др.) является необходимым условием при создании вторичных текстов (на родном и иностранном языке).

Вследствие того, что текст является основной единицей коммуникации, а грамматический строй языка участвует в обеспечении всех видов речевой деятельности на данном языке, важно не только понимание и владение определенным лексическим запасом, но и знание грамматической системы данного языка для продуцирования грамматически правильных языковых форм и синтаксических конструкций.

Принимая во внимание тот факт, что научно-технический текст характеризуется наличием большого количества длинных, сложных, усложненных различными синтаксическими оборотами предложений, что часто затрудняет понимание содержания текстового материала, трансформация исходного текста должна предусматривать преобразования как лексического, так и грамматического характера.

В качестве упражнений и заданий, направленных на развитие умений трансформировать первичный текст с целью создания вторичного текста, можно предложить следующие задания и упражнения. Примеры заданий и упражнений мы будем приводить на основе специальных текстов по горному делу, добыче и обогащению полезных ископаемых, предлагаемых нашим студентам в качестве учебного материала.

1. Прочитайте текст. Какие предложения можно объединить? Выделите основную информацию текста и передайте ее максимально сжато без ущерба для его содержания.

2. Трансформируйте сложные предложения в простые синтаксические структуры, не искажая смысл данных предложений.

3. Выделите в предложениях слова, которые могут быть опущены без искажения содержания. Представьте варианты переоформленных предложений.

Рассмотрим некоторые примеры создания вторичного текста на основе исходного текста.

Исходный текст: Промышленные предприятия выбрасывают тонны вредных веществ. Последствия этих выбросов чудовищны для нашей планеты. Эти выбросы также являются причиной парникового эффекта и кислотных дождей.

Вторичный текст: Выбросы промышленных предприятий служат причиной парникового эффекта и кислотных дождей, представляя, таким образом, чудовищные последствия для окружающей среды:

Варианты вторичного текста:

1. Выбросы промышленных предприятий имеют чудовищные последствия для окружающей среды, а именно, служат причиной парникового эффекта и кислотных дождей.

2. Выбросы промышленных предприятий имеют чудовищные последствия для окружающей среды вследствие того, что служат причиной парникового эффекта и кислотных дождей.

3. Вредные вещества, выбрасываемые промышленными предприятиями, служат причиной парникового эффекта и кислотных дождей.

Таким образом, адаптация (переработка) исходного текста направлена, прежде всего, на создание, с точки зрения восприятия, более эффективного текста. По нашему глубокому убеждению, развитие навыков составления вторичных текстов исключительно важно не только для изучения иностранного языка, а как необходимое средство для раскрытия интеллектуальных возможностей, грамотной и логически построенной профессиональной речи и на родном языке. Мы убеждены, что собственно профессиональная эрудиция оказывается

явно неконкурентоспособной характеристикой современного специалиста без формирования его творческого, критического мышления.

Литература:

Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др., под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

Чернявская, В.Е. Интерпретация научного текста: теоретическое пособие [Текст] / В.Е. Чернявская. – Санкт-Петербург: Издательство «Наука», 2004. – 127 с.

*Меркулова Е.Н.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: GAMIFICATION

Ключевые слова: инновация в образовании, цифровая образовательная среда, геймификация, игровые обучающие платформы.

Keywords: innovation in education, digital learning environment, gamification, game-based learning platforms.

В условиях стремительно развивающихся цифровых технологий система высшего образования претерпевает серьезные изменения. В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) "Об образовании в Российской Федерации" в статье № 20 говорится о том, что инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования и направлена на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, обеспечения образования ... в форме реализации инновационных проектов и программ ... [ФЗ 2012: 20]. Кроме того, программа развития АлтГТУ им. И.И. Ползунова на 2018-2023гг. направлена на ускоренное внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, а также на создание современной и безопасной цифровой образовательной среды.

Необходимость внедрять инновационные методы и технологии в высшее образование зависит от деятельности преподавателей и их готовности использовать эти методы и технологии в рамках своего профессионального развития.

Возникает вопрос, что следует понимать под инновацией в образовании. В более широком смысле инновация рассматривается как вид любой деятельности или процесса, который приводит к возникновению новых идей, нового продукта или появлению технологии с дальнейшим внедрением в существующую систему. В статье Бекетовой О.И. педагогическая инновация описывается как нововведения в педагогической деятельности, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания. Педагогические инновации направлены на повышение эффективности воспитания и образования: введение в цели, содержание, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [Бекетова 2014].

Новаторская деятельность преподавателя заключается в поиске новых методов и технологий, проектировании совершенно новых образовательных стратегий, освоении и адаптации существующих в настоящее время образовательных инноваций в мире и их дальнейшее внедрение в систему образования.

Технологический прогресс и его непрерывный рост влияет на организацию и проведение ежедневных аудиторных занятий, поэтому современные студенты воспринимают традиционный метод обучения с учебниками и тетрадями как устаревший, скучный и монотонный. У них отсутствует мотивация для получения знаний, в связи с этим перед преподавателем стоит непростая задача – найти подходящие методы обучения, которые будут активизировать работу обучающихся на занятиях и за их пределами, способствовать качественному усвоению материала.

Цифровые технологии позволяют преподавателям разрабатывать, апробировать и внедрять в образовательный процесс высшего образования такие цифровые средства обучения, как цифровые учебно-методические комплексы, цифровые тренажеры, виртуальные лаборатории, игровые виды цифровых образовательных ресурсов и т.д. Под игровыми видами цифровых образовательных ресурсов подразумеваются компьютерные игры, развивающие электронные образовательные ресурсы, игровые мобильные приложения, используемые в качестве средств обучения. Иными словами, использование этих ресурсов и называется «геймификацией образования». Геймификация подразумевает применение игровых методик в неигровых ситуациях, что способствует вовлечению студентов в образовательный процесс и повышению их мотивации.

Стоит отметить, что об обучающих возможностях игры и её эффективности было известно давно. Игровой деятельностью занимались такие зарубежные и отечественные исследователи как Ж. Пиаже, Й. Хейзинге, Д.П. Фромберг, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.И. Пассов и др. Так, Й. Хейзинге дал следующее определение игры: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием "иного бытия", нежели "обыденная" жизнь» [Хейзинге 1992: 41]. Д.П. Фромберг рассматривает игру как важнейшее средство в развитии воображения, умственных способностей, языка, коммуникативных навыков и перцептивно-моторных способностей [Фромберг 1992: 223-243]. Д.Б. Эльконин выделил следующие функции игры: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения [Эльконин 1999]. Несмотря на то, что игровая деятельность не является инновацией, в условиях цифровизации она способна повысить мотивацию и способствовать обучению, невзирая на уровень подготовки и возраст студентов.

Увеличение количества персональных компьютеров и развитие Интернета привело к разнообразию компьютерных игр в области образования. У преподавателей появилась возможность внедрять и интегрировать игровую деятельность в процесс обучения с помощью цифровых технологий. Цифровые средства с доступом в интернет сделали игру мобильным инструментом обучения. В одной игре на одной платформе могут участвовать большое количество игроков. Таким образом, это не только позволяет улучшить обучение, но также делает приобретение знаний и процесс обучения намного эффективнее, актуальнее и увлекательнее.

Одной из цифровых образовательных платформ является Kahoot! (<https://getkahoot.com>). Это игровая обучающая платформа, которая используется в качестве образовательной технологии в различных учебных заведениях. Платформа была запущена в 2013 году и стала результатом научно-исследовательского проекта Lecture Quiz, который проводился в Норвежском университете науки и техники в 2006 году под руководством профессора Alf Inge Wang. Суть этого проекта заключалась в том, чтобы превратить аудиторию в игровую площадку, используя инфраструктуру аудитории, где преподаватель выступал бы

в роли организатора игры, а студенты были бы соперниками, используя свои собственные мобильные устройства. Данная игровая обучающая платформа направлена на то, чтобы сделать процесс обучения увлекательным по всем предметам на любом языке для разных возрастных групп, используя разные виды цифровых устройств. Платформа позволяет взаимодействовать преподавателю и студенту в аудиториях различных размеров посредством соревновательных познавательных игр на основе существующей инфраструктуры учебного заведения и с доступом к интернету.

Kahoot! – это бесплатная платформа, которая предоставляет преподавателям следующие возможности: 1) создавать свои собственные викторины, тесты, опросы; 2) использовать существующие викторины, тесты и опросы, ставшие доступными для общественного пользования. Результаты отображаются в конце каждой игры, и преподаватель может сохранять информацию в цифровом документе. Что касается студентов (игроков), им не обязательно регистрироваться на этой платформе. Преподаватель в качестве организатора до начала определенной игры предоставляет студентам персональный код игры (game PIN) по ссылке <https://kahoot.it/>. Аудитория выполняет функцию игрового шоу, где преподаватель выступает в роли организатора игры и студентов, а студенты являются игроками или конкурентами. Преимущество использования этой платформы заключается в том, что обучение происходит в непринужденной обстановке: студенты не осознают, что они задействованы в процессе обучения. Студенты испытывают острые ощущения: азарт, который отсутствует в традиционной форме обучения. Они не боятся делать ошибки, поскольку есть возможность начать игру заново, выполнить задание столько раз, сколько необходимо. В результате они получают не только удовольствие от выполнения заданий, но и знания усваиваются лучше.

Ещё одна бесплатная образовательная онлайн платформа – это Quizlet, которая помогает студентам осваивать информацию по разным предметным областям. Этот сервис предлагает преподавателям и студентам создавать свои модули с flash-карточками по темам, которые направлены на запоминание слов. Также можно работать с уже созданными модулями. Каждый модуль включает следующие задания: flash-карточки, с помощью которых студент знакомится со словами, затем идет заучивание, письмо, правописание и тест. Тест включает такие задания, как задание «верно / неверно», задание с выбором единственно-правильного ответа, задание на соответствие, задание написать правильный ответ. В модуле представлена игровая составляющая. Задание называется «Играть» и предлагает две игры на время «Подбор» и «Гравитация». После завершения игры программа показывает результат участника, а также результаты других участников, выполнивших эти задания. Данный ресурс можно использовать в качестве домашнего задания для закрепления пройденного материала.

Кроме того, преподаватель имеет возможность быть более изобретательным и создавать у студентов как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию, вовлекать студента в образовательный процесс, получать обратную связь. А студент имеет возможность заниматься самостоятельно, контролировать свой прогресс в обучении.

Необходимо сказать, что при планировании интеграции компьютерной игры в обучение преподаватель может столкнуться с проблемой выбора подходящей платформы, которая действительно может быть полезна для студентов в освоении учебного материала. Поэтому важно учесть ряд факторов: конкретные цели, условия занятия, практическую значимость игры, мотивацию студентов.

Использование современных технологий зарекомендовало себя как эффективный метод, способствующий обучению и закреплению. Это происходит благодаря использованию компьютеров, смартфонов и планшетов. Студенты активно участвуют на занятиях в аудиториях.

Таким образом, геймификация в высшем образовании является дополнительным инструментом, который повышает эффективность аудиторных занятий, привносит увлекательный элемент в академические программы. Такие платформы, как Kahoot! и Quizlet имеют хороший потенциал для применения в преподавательской и учебной деятельности, так как они стимулируют мотивацию, а также содействуют закреплению знаний.

Литература:

- Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ //Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч.1). – Ст. 7598.
- Бекетова, О. А. Инновация в образовании: понятие и сущность [Электронный ресурс] / О.А.Бекетова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 1-2. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5986/>
- Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня [Текст] / Й. Хейзинга. – М., 1992. – 544 с.
- Fromberg, D. P. Play issues in early childhood education [Текст] / D.P. Fromberg // In: C. Seed-f eldt (Ed.), Continuing issues in early childhood education. Columbia, OH: Merrill. – pp. 223-243.
- Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

*Никонова Е. Н.,
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
Кремнёва А.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Можно выделить основной барьер, влияющий на уровень владения иностранным языком – это низкое качество иноязычной языковой подготовки многих абитуриентов и низкая мотивация студентов к изучению иностранного языка. При этом, в соответствии с ФГОС ВО [Портал..., эл. ресурс], в цели учреждения высшего образования не должно входить обучение базовому уровню иностранного языка. Эту задачу необходимо решать на этапе школьной подготовки, поэтому так важна преемственность и системность в реформе общего и профессионального образования. Несмотря на все перечисленные особенности, кафедры иностранных языков неязыковых вузов ищут пути максимально эффективного и профессионального преподавания иностранного языка при минимальном количестве выделенных на данную дисциплину часов и недостаточном уровне владения языком выпускниками школ.

Одним из путей решения данной задачи может быть вынесение значительного объема учебного материала по иностранному языку на самостоятельную работу студента, которую он должен выполнять вне рамок аудиторных занятий. Для этого разрабатываются интернет-версии лабораторных работ различных уровней, как для студентов первых курсов, так и для студентов, изучающих профессиональный иностранный язык. Есть возможность самостоятельной работы в лингафонном кабинете, который оборудован специальной аудиовизуальной аппаратурой.

По мнению экспертов в будущем инновации в области информационных технологий предоставят больший выбор студентам в части использования дистанционных online технологий обучения [Paterson, эл. ресурс]. Первопроходцами таких технологий являются широко разрекламированные массовые открытые онлайн-курсы (МООС) с их 100 миллионами регистраций, которые являются одними из самых популярных, предлагаемых в соответствии с перечнями, предоставляемыми лучшими компаниями. При этом они приводят к существенной отдаче в запросах к образованию/переподготовке, в том числе для некоторых университетов. МООС охватывают темы, начиная от основ компьютерного языка и заканчивая английским языком. Анализ самых популярных МООС, использующих при разработке курсов

наиболее совершенные платформы от Coursera и EdX, представленный в таблице [Батунова 2017] показывает, что научно-технические курсы наиболее популярны. Следует учитывать, что они также приносят существенный доход как разработчикам, так и поставщикам услуг.

Таблица 1 – Количество инженерно-технических курсов в общем числе курсов MOOCs

Название платформы	Общее число курсов, шт.	Количество научно-технических курсов, шт.	Процент научно-технических курсов среди общего числа курсов на платформе, %
Coursera	827	574	69,4
Alison	549	201	36,6
EdX	333	294	88,3
OpenLearning	118	29	24,6

Мотивацию студентов к дополнительному изучению английского языка можно усилить привлечением предметного обучения с интеграцией обучения собственно знаниевым компонентам с одновременным формированием профессиональных и общекультурных компетенций [Рыбушкина 2015]. Тем более, что большинство MOOCs используют наиболее распространенный в научной среде английский язык и, во многих случаях, составлены высоко профессиональными специалистами – носителями английского языка.

Эффективность образовательного процесса можно повысить привлечением концепции смешанного обучения (Blended Learning) [Bielawsky 2003, Краснова 2015], которая включает в себя особенности технологий традиционного и дистанционного обучения. Внедрение технологии Blended Learning в процесс обучения иностранному языку в виде созданного в системе управления обучением online-курса может помочь студентам освоить новую лексику по заданной преподавателем теме, а также улучшить навыки чтения, аудирования и письма. При необходимости здесь можно разместить дополнительные упражнения для лучшего усвоения материала, а с помощью лексических и грамматических тестов преподаватель имеет возможность проверить, насколько успешно студенты усвоили материал (возможности концепции смешанного обучения представлены на ниже приведенном рисунке).

Технология Blended Learning позволяет решить множество проблем, связанных с обучением иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Благодаря использованию данной технологии в процессе обучения компенсируется недостаток аудиторных часов, выделенных на курс иностранного языка. Преподаватель может предоставлять студентам необходимые материалы не только во время очных занятий, но и размещать различные тексты, ссылки на полезные ресурсы на образовательном портале. Повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка возможность ознакомиться с оригинальными текстами по своей специальности через интернет. Учебные материалы предоставляются студентам не только в печатном виде (учебники, методички), но и в доступных электронных форматах. Это позволяет студентам самостоятельно контролировать свой режим обучения иностранному языку. Обучающиеся могут обращаться к материалам необходимое количество раз в любое удобное время и в любом месте, в том числе и с помощью мобильных устройств. Также технология смешанного обучения предоставляет студентам возможность изучать дополнительную информацию, выложенную преподавателем, которой нет в учебных пособиях. Это могут быть аутентичные материалы, относящиеся к специальности студентов, таблицы с грамматическими конструкциями, глоссарии или видеоматериалы.

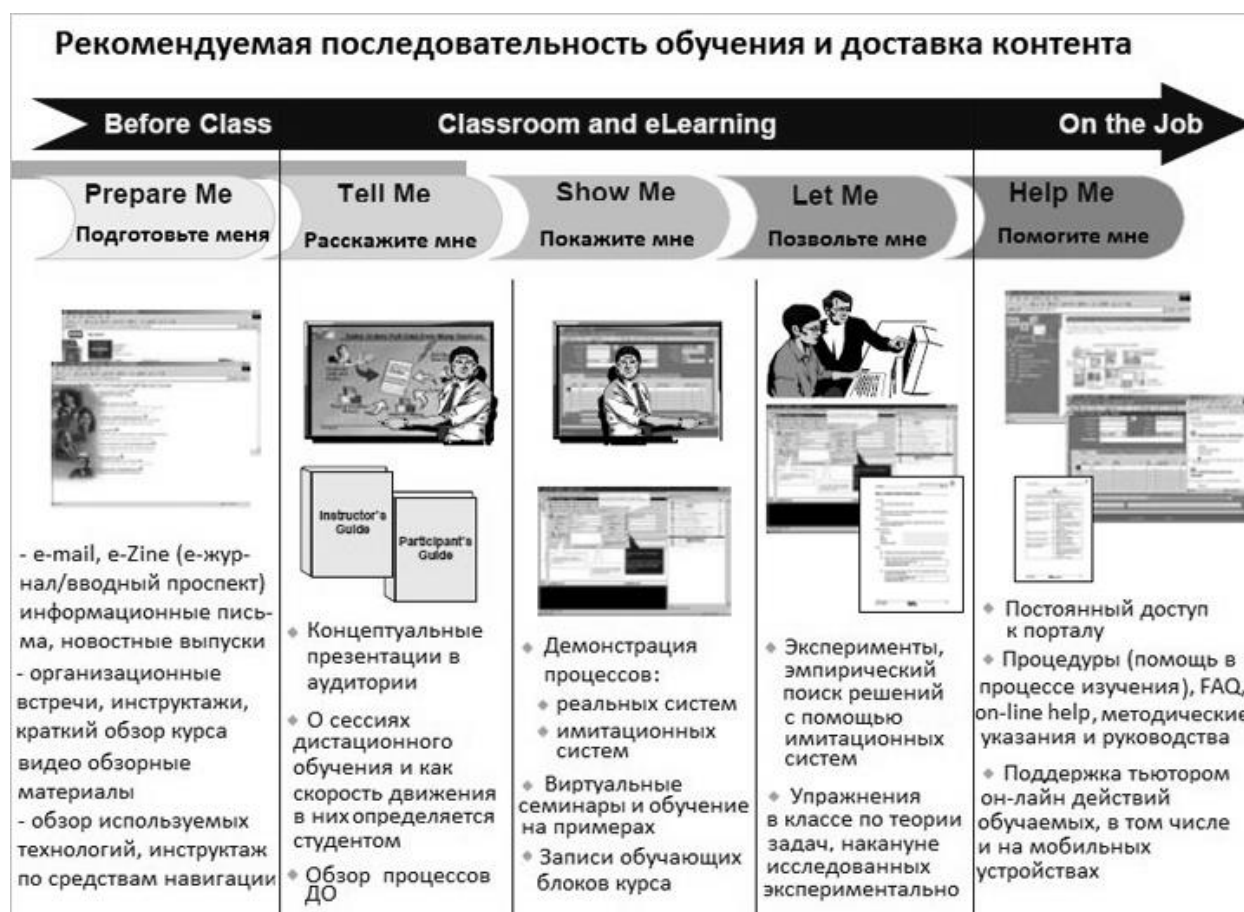


Рисунок 1 – Этапы в системе смешанного обучения фирмы RWD Technologies [5]

Во многих университетах России, в том числе в СПбПУ и АлтГТУ, в качестве платформы для применения дистанционных образовательных технологий используется система управления обучением LMS Moodle [Анисимов 2008]. Благодаря своим функциональным возможностям система приобрела большую популярность и успешно конкурирует с коммерческими системами управления обучением (Learning Management Systems). Moodle используется более чем в 30 000 учебных заведений по всему миру и переведена почти на 80 языков, в том числе и на русский. С помощью данной системы управления образованием в СПбПУ реализуется технология смешанного обучения.

Для тестирования заданий были выбраны студенты первого курса направления «экономика» института ИПМЭИТ СПбПУ, которые ранее обучались в рамках технологии традиционного обучения, без поддержки дистанционного курса. Изучалось совершенствование навыка чтения. Задания на чтение иностранного текста дают студентам возможность развивать свои навыки в области говорения, что может помочь им при ответе на устном экзамене по иностранному языку. При этом каждый обучающийся может самостоятельно выбирать количество часов, выделяемых на внеаудиторную работу. Это позволяет дифференцировать работу студентов, так как некоторым нужно уделять больше времени на совершенствование навыка, в то время как другим не требуется такое количество практики. Конечной целью применения подобной технологии является постепенное снижение аудиторных часов, выделяемых на совершенствование навыков, и формирование благоприятной среды для самосовершенствования студентов, позволяющей им работать самостоятельно.

Работа состояла из нескольких текстов и заданий предтекстового (см. рисунок «Before Class») и послетекстового («Classroom & eLearning этапов»). Предтекстовый этап включал в себя задания на языковую догадку, состоял из вопросов, связанных с темой текста. Также в

предтекстовом этапе студентам было предложено изучить специально составленный глоссарий, для ознакомления с лексикой по теме представленных им текстов. Текстовый этап содержит сами тексты, соответствующие заявленному уровню владения иностранным языком студентов первого курса направления «экономика», intermediate, и программе обучения в рамках базового курса первого иностранного языка, а также упражнения, вызывающие наибольшие трудности у учащихся. Для равномерного и продуктивного совершенствования навыка чтения, тексты последовательно усложнялись. Время на выполнение заданий не было ограничено, и студенты имели возможность перечитывать текст и выполнять задания в комфортном темпе.

Послетекстовый (см. рисунок «On the Job») этап был представлен в виде творческих заданий, предназначенных для проверки понимания прочитанного, контроля за степенью сформированности навыка чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности. Этап был представлен в виде творческих заданий, предназначенных для проверки понимания прочитанного, контроля за степенью сформированности навыка чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности. Данные промежуточные результаты показывают, что 70 % студентов выполнили задания на оценку «удовлетворительно» и выше, что говорит об эффективности самостоятельной работы обучающихся в рамках технологии смешанного обучения.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что использование технологии смешанного обучения благоприятно влияет на совершенствовании студентами навыка чтения и на общую успеваемость в области иностранных языков. Проведение тестирования на платформе дистанционной поддержки обучения LMS Moodle упрощает задачу преподавателю, так как тестирование можно проводить дистанционно, не во время аудиторных занятий; результаты тестирования выводятся самой платформой, опираясь на заданные преподавателем настройки оценивания. Для студентов также среда проведения теста на платформе Moodle является благоприятной, так как тестирование можно проходить в любой комфортной для них обстановке и в удобное для них время. Более того, учащиеся имеют возможность сразу просмотреть результаты пройденного тестирования и комментарии к заданиям.

Литература:

Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие [Текст] / А.М. Анисимов. – Харьков, ХНАГХ, 2008. – 275 с

Батунова И.В. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах [Электронный ресурс] / И.В. Батунова // Международный научно-исследовательский журнал, Педагогические науки. – 2017. – Выпуск № 1(55). Январь. – Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/process-obucheniya-inostrannomu-anglijskomu-yazyku-v-neyazykovykh-vuzakh/>

Краснова, Т. И. Перспективы использования смешанного обучения при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Т.И. Краснова // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 486-488. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/85/16002/>

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cprsob.ru/load/21-1-0-91> <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>

Рыбушкина, С. В. Языковая подготовка студентов технических вузов на основе интегрированного подхода к инженерному образованию [Электронный ресурс] / С.В. Рыбушкина // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1176-1179. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/89/18124/>

Bielawski, Larry. Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning [Текст] / L. Bielawski, D. Metcalf. – HRD Press, Inc., 2003. – 350 p.

Paterson, Jame. MOOCs succeeding in enrollment, ROI, Education Dive [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.educationdive.com/news/giant-moocs-succeeding-in-enrollment-roi/526398/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: аутентичные материалы, коммуникативный подход, адаптация, методы адаптации, языковая доступность.

Keywords: authentic materials, communicative approach, adaptation, methods of adaptation, language accessibility.

Коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка, который в современной методике преподавания иностранного языка является общепризнанным, ставит своей целью максимальное приближение процесса обучения языку к процессу реальной коммуникации, происходящей в конкретной ситуации общения. Следовательно, перед преподавателем встают сразу две задачи: 1) вооружить обучаемого необходимым для общения набором языковых средств; 2) способствовать формированию у обучаемого социокультурной составляющей коммуникативной компетенции для правильного использования этих языковых средств. Для достижения этих целей обучаемый должен владеть не только значительным объемом языковых знаний, но и обширным объемом знаний о культуре страны изучаемого языка, ее истории, политическом строе, традициях и т.д. Выбор языковых средств при их использовании должен диктоваться соответствующими социокультурными правилами. Самый простой пример: всем студентам хорошо знакомы такие фразы как *How do you do*, *Hello*, *Good afternoon*, *Hi*, но они не всегда понимают, в какой ситуации какая фраза наиболее уместна. Без пребывания в стране изучаемого языка или без длительного общения с носителями языка овладение социокультурными правилами использования языковых средств представляется трудноосуществимой задачей. Решению этой задачи, по мнению многих методистов, может способствовать использование в процессе обучения иностранному языку аутентичных материалов.

В современной методике обучения иностранному языку существует множество подходов к пониманию аутентичности дидактических материалов. Как правило, базой для обучения иностранному языку служит текст. Понятие «аутентичный текст» также трактуется по-разному. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий» определяют аутентичные тексты как «тексты, являющиеся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и неадаптированные для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов 2009]. К сожалению, строгое следование принципу аутентичности в таком понимании, в силу ряда причин, скорее всего приведет к нарушению очень важного принципа – принципа языковой и смысловой доступности текста. Британский методист Дж. Хамер указывал, что было бы очень полезно использовать аутентичные материалы, при условии, что обучающиеся в состоянии с ними справиться. Если же это невозможно, то следует использовать адаптированные тексты, в том числе и специально созданные. [Harmer 2000]. Аналогичного мнения придерживаются некоторые российские методисты. Так, Носонович Е.В. и Мильруд Р.П. выделяют аутентичность подлинную и аутентичность методическую. Методическая аутентичность предполагает методическую обработку подлинно аутентичного текста, что делает его более доступным для обучаемых. Методически аутентичные материалы создаются для учебных целей, но, по мнению Е.В. Носонович, «представляют собой реалистичную модель естественных текстов и сохраняют основные свойства аутентичных произведений речи с поправкой на конкретные задачи обучения и языковой уровень учащихся» [Носонович 2010: 28].

Одним из основных методов методической обработки текстов является адаптация, т. е. упрощение текста с целью сделать его доступным для малоподготовленных читателей. Идея упрощения текста не нова. Она появилась и получила распространение еще в 30-е годы прошлого века. Этот метод практиковали, поддерживали и развивали такие известные лингвисты как Ч. Пальмер, А. Хорнби, М. Уэст и др. Они, в основном, практиковали лексическое упрощение, сокращая лексический запас до 1000, 1500, 2000 и 3000 слов. Современные российские методисты рассматривают как количественную, так и качественную адаптацию текста в зависимости от уровня языковой подготовки обучаемых. Количественная адаптация сводится к сокращению текста, удалению элементов, не влияющих на общее понимание текста и его основной идеи. Качественная адаптация предполагает преобразование текста на грамматическом, синтаксическом (использование менее сложных синтаксических структур) и лексическом уровне.

При адаптации текста всегда встает вопрос о допустимом количестве незнакомой лексики, так как именно лексический состав в значительной степени определяет доступность текста. Большинство российских методистов сходятся во мнении, что количество незнакомых слов в иноязычном тексте не должно превышать 30%. З.И. Клычникова [Клычникова 1983] в своем исследовании показала, что наличие 30% незнакомой лексики в тексте делает возможным понимание общей идеи текста, 10% позволяют понять общее содержание текста; если же количество незнакомой лексики не превышает 5%, то обучаемый в состоянии воспринять не только главную, но и второстепенную информацию.

Хотя текст является базовым материалом при обучении иностранному языку, он не является единственным дидактическим материалом. Так, например, J.G. Gebhard [Gebhard 1996] делит аутентичные материалы, которые могут применяться при обучении иностранному языку, на 5 групп, из которых наибольший прагматический интерес в плане обучения языку, на наш взгляд, представляют: 1) аутентичные аудиовизуальные материалы – художественные и документальные фильмы, клипы, новости и т.д. 2) аутентичные визуальные материалы – фотографии, открытки, картины и т.д. Аутентичные визуальные материалы являются наиболее доступными для понимания и использования в обучающих целях. Кроме того, они не требуют никакого сложного оборудования для их презентации. Аутентичные визуальные материалы отвечают всем требованиям аутентичности и могут служить опорой и стимулом для высказываний на самые различные темы. В зависимости от уровня языковой подготовки обучаемых работу с этим типом аутентичных материалов должна предварять определенная подготовка как в лексическом, так и в фактологическом плане, например, биографические данные о художнике, чью картину планируется обсудить на занятии. Использование аутентичных визуальных материалов помогает ощутить атмосферу страны изучаемого языка, создать чувство приобщения к иноязычной культуре.

Наибольшими потенциальными возможностями для овладения навыками иноязычной коммуникации обладают аутентичные видеоматериалы. При правильном подборе видеоматериала и соответствующей подготовке к работе с ним у обучаемого возникает ощущение вовлеченности в иноязычную культуру и жизнь в стране изучаемого языка. Студент не только «слышит язык», но и видит, в каких ситуациях общения используются те или иные языковые средства. Видеофильмы позволяют преподавателю применять самые разнообразные виды работы в аудитории. Один из них – использование «стоп-кадра». «Застывший» кадр дает возможность подробно изучить обстановку, в которой происходит действие и затем описать ее, охарактеризовать героев, участвующих в данном эпизоде, воспроизвести реплики героев, активизировать соответствующий грамматический материал. Так, например, самые начальные эпизоды британского видеофильма «Extra», широко используемого преподавателями нашей кафедры, дают хорошие возможности для закрепления и использования в речи форм глагола «to be», описания обстановки квартиры используя вводный оборот «there is / there are», активизации ряда речевых формул. Еще одним преимуществом использования видеофильмов является возможность отключения звука, с последующим озвучиванием речи геро-

ев студентами. После просмотра видеофильма также возможны самые разнообразные формы работы: ответы на вопросы, комментарий, оценочные суждения по отдельным эпизодам краткий пересказ фрагментов, ролевая игра и т.д. Видеофильм является неоценимым помощником преподавателя в работе по развитию навыков устной речи в конкретных ситуациях общения. Возможно, еще более важным фактором использования аутентичных видеоматериалов является их влияние на повышение самооценки студентов, если они начинают понимать речь персонажей. Это служит мощным стимулом для дальнейшего изучения языка.

В условиях низкого уровня языковой подготовки большинства обучаемых в качестве аутентичных дидактических материалов целесообразно использовать методически аутентичные материалы, подготовленные соответствующим образом и по возможности сохраняющие свою оригинальную языковую специфику.

Литература:

Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст]. М., Просвещение, 1983, 207 с.

Носонович, Е.В. Методическая аутентичность учебного текста [Электронный ресурс] / Е.В. Носонович. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-tekstovogo-uchebnogo-materiala-pri-differentsirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku>

Gebhard, J.G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide [Текст] / J.G. Gebhard – Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.

Harmer, J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching [Текст] / J. Harner. – Edinburgh: Gate Longman, 2000. – 198 p.

Сабанина Е.А.

*Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ЧЕРЕЗ ЭМОЦИЮ ИНТЕРЕСА К МОТИВАЦИИ

Ключевые слова: иностранный язык, интерес, эмоции, мотивация, обучение.

Keywords: foreign language, interest, emotions, motivation, teaching.

Выбирая для поступления ту или иную специальность, будущие абитуриенты в большинстве случаев ориентируются на открывающиеся перед ними перспективы в предстоящей профессиональной деятельности, связанной так или иначе с выбранной ими специальностью. То есть они уже в определенной степени мотивированы на получение необходимых им знаний и вместе с этим на достижение успехов в их учебно-познавательной деятельности. Казалось бы, преподавателю остаётся лишь умело преподнести эти самые необходимые для обучающихся знания, а обучающимся – прилежно их осваивать. И наступает полная гармония: каждая из сторон получает удовлетворение от своей деятельности – преподаватель от педагогической работы, обучающиеся от учебно-познавательной.

Но, к сожалению, на практике это далеко не так. Ведь учебный план, который предстоит освоить нашим студентам за годы учёбы, включает в себя достаточно длинный перечень дисциплин, прилежное изучение которых в полном объёме далеко не каждый обучающийся считает для себя необходимым, и чаще всего это касается дисциплин из базового цикла, содержание которых не связано напрямую с будущей специальностью. И вот

тут возникает проблема: каждому преподавателю хотелось бы, чтобы студенты также старательно изучали его дисциплину, как и профильные. Но далеко не каждый обучающийся проявляет глубокий познавательный интерес ко всем изучаемым в вузе дисциплинам. В особенности это касается дисциплины «Иностранный язык».

Надо отметить, что вокруг этой дисциплины существует целый ряд проблем. В первую очередь это довольно часто слабый уровень знаний и подготовки ещё по программе средней школы. Незнание и недопонимание, а очень часто и полное непонимание учебного материала неизбежно порождает отторжение и нежелание заниматься иностранным языком и, как следствие, неуспеваемость по данной дисциплине. Повторяющиеся неудачи в освоении иностранного языка и огромные пробелы в исходных знаниях вряд ли могут сподвигнуть обучающихся к приложению больших усилий для его освоения. Поначалу, может, и возникают желание и надежда наверстать упущенное в школе и «подтянуть» свои знания до необходимого уровня. Но большой объём учебного материала не только по иностранному языку, но и по другим дисциплинам, который «обрушивается» на голову «несчастных» первокурсников, а у некоторых ещё добавляется отсутствие сформированной привычки учиться и трудность привыкания к условиям новой, студенческой, жизни и распорядку дня, всё это вместе взятое очень быстро это самое желание «подтянуться» в своих знаниях гасит.

Где же выход из этой ситуации? Нам видится, что именно здесь главную роль может и должна сыграть личность самого преподавателя, которая сама по себе может являться мощным мотивирующим фактором, и которая включает в себя набор самых разных качеств. В первую очередь это умение наладить контакт с аудиторией, т.е. со своими слушателями. Это подразумевает наличие и коммуникативных навыков (грамотной, содержательной, красиво построенной речи, в меру эмоционально окрашенной, лишённой слов-паразитов), и хорошего чувства юмора, и восприятие обучающихся не как объектов, а как своих партнёров по учебной деятельности. Для преподавателя важно уметь поддерживать интерес обучающихся к своей дисциплине на протяжении не только учебного занятия, но и всего курса обучения. Этому способствует использование разнообразных форм и методов работы и правильный подбор текстового материала, что касается иностранного языка.

Начиная занятие по иностранному языку, преподаватель, подобно дирижёру, настраивает свой «оркестр» на предстоящую работу. Прежде всего нам важно создать у наших слушателей необходимый эмоциональный настрой. Многое здесь зависит от нас самих: и то, с каким настроением мы пришли в группу, и как поприветствовали наших слушателей, и с каких слов или фраз начали своё занятие. Не менее важен внешний облик педагога: одежда, причёска, выражение лица. Навряд ли помятый внешний вид, угрюмое или недовольное выражение лица педагога взбодрит настроение обучающихся, создаст позитивность и готовность внимать его высказываниям, вызовет у них необходимые эмоции.

Что такое эмоции? Эмоции (*фр.* emotion, от *лат.* emoveo – потрясаю, волну) – отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания. Эмоции выполняют функцию регулирования активности субъекта путём отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [Общая психология и психология личности 2011: 269]. И если ситуация или предмет способствуют удовлетворению потребности человека, в нашем случае – обучающегося, то они вызывают положительные эмоции: радость, удовольствие, интерес. Интерес, в свою очередь, это позитивная эмоция, которая играет важнейшую мотивирующую роль в формировании и развитии навыков и умений, т.е. в процессе обучения. Интерес – это эмоция, обеспечивающая работоспособность обучающегося. Наличие интереса у своих слушателей мы можем определить достаточно просто — по их взгляду, обращённому непосредственно на нас, внимательному, цепкому.

Для нас, преподавателей иностранного языка, важно активизировать эмоцию интереса у наших слушателей. Что может нам в этом помочь? Прежде всего это уход от однообразия.

Это подразумевает использование разных форм работы (групповой, индивидуальной, в паре), чередование форм речевой деятельности (говорение (диалог, монолог, вопрос-ответ, ролевая игра), чтение (про себя и вслух), аудирование, письмо). Это и двигательная активность на протяжении занятия: не оставлять обучающихся сидеть всё время на своих местах, а дать им возможность к передвижению по аудитории. Наконец, это полная смена обстановки, например, проведение занятия в музее, организация учебно-познавательной экскурсии, посещение занятий в Лингво-клубе и т. д. Нашим студентам особенно нравится посещать мероприятия языкового клуба «Полиглот», организуемые ассистентами из DAAD и Гёте-института (Германия) и проводимые в течение уже многих лет в Алтайской краевой универсальной научной библиотеке им. В.Я. Шишкова. Как правило, они проходят в вечернее время, чтобы все интересующиеся немецким языком имели возможность их посещать. Здесь наши студенты могут в увлекательной интерактивной форме приобщиться к «живому» немецкому языку из уст самих носителей его.

Следующим стимулом активизации эмоции интереса является постоянное побуждение обучающихся к общению. Так как интерес является частью человеческой природы, благодаря ему человек формирует социальные связи. Соответственно, неотъемлемой частью человеческой природы является способность и стремление к общению, к социальным контактам. Поэтому очень важно использовать это стремление при обучении иностранному языку, организуя учебное занятие таким образом, чтобы большую его часть занимало общение обучающихся между собой на изучаемом иностранном языке.

Считается, что наиболее эффективно активизирует интерес новое. Новое обладает большой притягательной силой. Что касается иностранного языка, то здесь важно, чтобы новое знание опиралось на старое, хорошо знакомое нашим обучающимся. Также очень важна правильная дозировка нового учебного материала, так как иногда избыток нового может вместо обычной эмоции интереса вызвать наоборот негативную эмоцию, связанную с непониманием его.

Интерес и мотивация тесно связаны друг с другом: есть интерес, можно говорить о наличии мотивации. Нет мотивации — отсутствует и интерес. Вообще, мотивация — не статична, а динамична. Ошибки и неудачи её снижают, и, наоборот, мотивация вырастает при достижении успехов. Поэтому для нас, преподавателей иностранного языка, очень важно уметь специально создавать ситуации успеха для каждого обучающегося, что конечно, не так просто и легко в реальных условиях обучения, ограниченного по времени. Ведь в одной учебной группе занимаются далеко неодинаковые студенты, с разным уровнем довузовской подготовки, с разными способностями, желаниями, настроением, наконец, с разным психотипом. Учитывая все перечисленные обстоятельства, нам необходимо найти подход к каждому, порой подбирая задания индивидуально с тем расчётом, что его выполнение окажется данному студенту по силам, и достигнутый успех укрепит веру студента в свои возможности и вызовет эмоцию радости. Не менее важным здесь для преподавателя является не забывать хвалить обучающихся за каждый достигнутый результат, за каждый малейший успех.

Следует упомянуть, что для поддержания устойчивого интереса к изучению иностранного языка очень важным является видение его практической значимости для обучающегося. Какие же причины для изучения иностранного языка могут являться мотивирующими? Они могут быть разными. Для любителей путешествовать это возможность лучше узнать другую страну, её культуру, обычаи и традиции, не прибегая к помощи переводчика. Это возможность самостоятельно устанавливать личные контакты с носителями языка. Для любителей художественной литературы — возможность читать любимые произведения в оригинале. Другой вариант — чтение аутентичной специальной литературы. Кто-то хочет найти друга по переписке и общаться с ним через Интернет. Сейчас реализуется много разных зарубежных социальных проектов с участием молодых людей, и можно принять в них участие, имея базовый уровень владения иностранным

языком. Хорошей возможностью улучшить свои знания иностранного языка — программа Au pair, в рамках которой можно работать няней в иностранной семье в течение года. Изучение иностранного языка это отличный способ тренировки памяти, что непременно положительно скажется на освоении других учебных дисциплин. Наконец, это интересное и приятное времяпрепровождение, влекущее за собой саморазвитие и самосовершенствование.

Для изучающих немецкий язык следует отметить особую возможность для практического применения своих языковых знаний в виде ознакомительной или учебной поездки в Германию. В Германии сегодня есть много возможностей изучать и совершенствовать свой немецкий. В зависимости от уровня владения немецким языком можно выбрать курсы для начинающих или курсы со средним и достаточно хорошим знанием немецкого языка. Есть курсы, которые предлагают углубленное изучение экономической, технической, юридической или другой специальной терминологии. Кроме того, многие немецкие вузы предлагают возможность учить немецкий «онлайн».

В Германии существует очень много разных языковых школ, фондов и организаций, осуществляющих обучение немецкому языку. Стоимость обучения зависит от выбранного курса, интенсивности обучения и самой школы. Среди предлагаемых программ обучения есть в том числе целый ряд стипендиальных программ, дающих возможность проживать и обучаться иностранным студентам в Германии бесплатно. В первую очередь хотелось бы упомянуть такие организации как DAAD (Германская служба академических обменов) и Гёте-институт. На их официальных сайтах www.daad.de, www.daad.ru, www.goethe-institut.de, www.goethe-institut.ru можно получить всю информацию как на немецком, так и на русском языках о реализуемых ими программах и условиях, необходимых для участия в них.

В заключении хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что преподаватель обладает самым широким набором инструментов для поддержания интереса у своих обучающихся к изучению иностранного языка, нужно лишь умело применять те или иные из них сообразно конкретной ситуации.

Литература:

Общая психология и психология личности / под ред. А.А. Реана. – М.: АСТ: Астрель; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2011. – 639 с.

*Симонова Н.Н.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: английский, глобальный язык, глобальное современное научное информационное содержание, разговорный английский, образовательный проект видеоконференции TED (Технология, Развлекательные проекты, Дизайн), ESL (Английский как второй язык) Дискуссии, Ежедневная практика разговорного английского – вопросы и ответы.

Keywords: English, global language, global modern scientific information content, spoken English, educational project TED videoconferences, ESL Discussions, Daily English Conversation Practice – Questions and Answers.

Современный мир меняется очень быстро, и нужно постоянно быть в курсе событий, особенно в отношении методик преподавания английского языка, который благодаря Интер-

нету стал международным. При существующей системе занятий коммуникативная методика создания видеороликов наиболее удачно вписывается в учебный процесс, что является неоспоримым плюсом. Студенты в наше время хотят заниматься только тем, что принесет им в будущем конкретную пользу. Образование должно идти в ногу с запросами студентов, и есть возможность осовременить образование, сделав его привлекательным для студентов.

Есть один простой способ, чтобы свободно начать говорить на английском. Нужно просто изменить подход к английскому языку, чтобы овладеть им, изменить своё мнение о нем, на то, что английский не хобби. Большинство людей занимаются английским языком, считая, что это увлечение. Все начинается в школе: мы изучаем математику, химию, биологию, историю, и английский как один из предметов. Нет, английский не просто предмет, английский намного больше.

Дело в том, что английский является единственным действительно глобальным языком, каким он не был еще 20 лет назад. Это произошло довольно недавно, за последние 10-15 лет, с момента появления Интернет, и таких компаний, как Apple, Google, Facebook, Netflix (последняя производит собственные фильмы, сериалы и телепрограммы) и т.п. Компьютер и Интернет сделали английский международным. Если не понять этот простой факт, значит, останется представление о языке как о хобби, и с таким мнением никогда не овладеть английским. Английский не похож ни на какое другое умение. Английский должен быть таким же беглым, как родной язык, практически таким же, потому что английский язык – это язык общения, но общение не единственная причина. Есть еще одна причина, по которой нужно принимать английский гораздо более серьезно.

Очевидно, что английский дает самую качественную информацию. Потому что английский язык – это язык науки. Даже если нам не нужно или мы не хотим общаться с людьми из других стран, нам по-прежнему нужен английский, чтобы получить качественную информацию. Что под этим подразумевается. Википедия (Wikipedia), четвертый самый посещаемый веб-сайт в мире, наряду с Google, Youtube и Facebook.

Википедия – это онлайн-энциклопедия, это информация. Посмотрите на список различных языковых изданий Википедии. Несомненно, английский находится на самой верхней строчке в списке с 5,5 миллионами статей «Languages used on the Internet» [Languages ..., эл. ресурс].

Это первый индикатор – количество, но есть и второй индикатор – это качество статей, показывающий, как часто обновляются статьи.

Обновление означает добавление самой последней информации, т.е. лучшего качества. В среднем, каждая английская статья обновляется примерно около 1000 раз. Это является ответом на вопрос, почему люди всех стран изучают английский язык. Лучшая информация о здоровье, пище, хобби и, конечно, о бизнесе.

Это значит, что французским, немецким, японским, китайским исследователям и ученым приходится публиковаться на английском языке, потому что английский язык является научным языком. Английский оказался 'лингва-франка' или международным языком нашего времени, вот почему так важно сейчас изучать английский язык.

Итак, первое, что нужно изменить – подход к английскому языку. Нужно помнить, что английский язык – это качественная информация в любой из областей современных знаний.

Некоторые изучающие английский язык, считают, что они не могут улучшить свой английский, потому что у них нет практики (речи) общения с англичанами. Это не совсем так. Чтобы овладеть иностранным языком, нужно практиковать чтение, аудирование, письмо и говорение. Из четырех видов практика говорения – это самая переоцененная практика изучения языка. Если есть необходимость практиковать речь, нужно читать вслух.

Найти информативный текст – исторический текст, бизнес-текст, любой, чтобы можно было научиться чему-то при тренировке английского произношения, а не просто имитационные видеоролики и не разговор с самим собой. Если нужны тексты с аудио, то наилуч-

шим контентом является TED Talks. Это название лекций, которые читаются умнейшими и знаменитыми людьми планеты с 1984 года в рамках проекта TED. Перевод (расшифровка) этой аббревиатуры звучит как Технология, Развлекательные проекты, Дизайн (Technology, Entertainment, Design) [Что такое..., эл. ресурс]. По первым буквам этих английских слов и составлено название мероприятия, которое проводится фондом «Sapling Foundation» в переводе «Фондом Саженец» [Sapling Foundation, эл. ресурс]

«Цель фонда – способствовать распространению великих идей. Он призван обеспечить платформу для самых умных мыслителей мира, величайших провидцев и наиболее вдохновляющих учителей, чтобы миллионы людей могли лучше понять самые большие проблемы, с которыми сталкивается мир, и желание помочь создать лучшее будущее. Девиз этих регулярных конференций звучит как «Идеи, достойные распространения».

TED ED – это отдельный образовательный проект TED.com (официальный сайт TED). Интеллектуалы всей планеты смотрят TED Talks с субтитрами, в переводе на национальные языки. Значимость этого проекта определяется ещё и таким фактом, как в нем присутствует раздел «50 TED talks every student should watch before graduation» или «50 бесед, которые каждый студент должен посмотреть до окончания колледжа». Вот первые из них: 1. Виктор Франкл: Зачем верить в людей (о поисках смысла жизни). 2. Филипп Зимбардо: Успех, благодаря ориентации на будущее. 3. Бен Касура Древние чудеса, запечатленные в 3D. 4. Киран Бир Сетхи: Как брать на себя ответственность. 5. Стив Джобс: Как прожить прежде, чем умереть.

В каждом TED Talks Video имеются стенограммы / субтитры, некоторые на 39 языках. На сайте «3100 Talks To Stir Your Curiosity» / «3100 Бесед, которые развивают любознательность» [TED Talks Video, эл. ресурс], а также «TED Talks For Students Video» – «Беседы для студентов» [TED Talks For Students, эл. ресурс]. Темы этих лекций следующие: «Эти бактерии едят пластик» [Vague, эл. ресурс], «Плавающие города, LEGO дом и другие архитектурные формы будущего» [Ingels, эл. ресурс], «Следующая глобальная сельскохозяйственная революция» [Friedrich, эл. ресурс] – о продуктах на растительной и клеточной основе, которые вскоре могут трансформировать мировую мясную индустрию, «Самая подробная карта галактик, черных дыр и звезд из когда-либо созданных» [Kollmeier, эл. ресурс]. Эти лекции достаточно короткие от 5 до 15 минут, но очень информативные и актуальные. Лекции можно смотреть и слушать, читать вслух, а также читать перевод на русском языке.

Эти лекции можно использовать на занятиях по английскому в вузе. Студентам предлагается сделать 5 минутное сообщение в начале занятия по заинтересовавшей его теме. Преподаватель может дать список тем и ссылок на видео. И на каждом занятии, очередной по списку студент из группы делает сообщение, и, таким образом, все студенты обмениваются понравившимися идеями. Студенты воодушевленно занимаются этим, так как они принимают на себя роль лектора и стараются донести на хорошем английском увлекательнейший материал. Они самостоятельно могут посмотреть видео, прочитать скрипт, отработать произношение и даже обратить внимание на жестикуляцию.

Студенты часто задают вопросы, как найти людей, с которыми можно было бы общаться через интернет и совершенствовать знание английского на практике.

Нет практики английского языка как таковой, а есть практика высказывания своего мнения по определенной теме, например, политике, истории, бизнесу, спорту, музыке, фильмам. И для того, чтобы появилось какое-то мнение, нужно прочитать информацию по этой теме на английском языке. Самое простое — посмотреть фильм, рассказать о фильме (или о каких-либо увлечениях, о том, что доставляет удовольствие).

Речь идет не только о просмотре фильма, но и о том, что люди говорят о просмотренном фильме. Если нужно сделать высказывание о фильме, сначала нужно прочитать обзоры фильмов и посмотреть видео-обзоры на YouTube. И наконец, если нужно тренироваться в английском, следует начать писать на английском.

Если изучающий английский язык сможет написать что-либо, он сможет и высказаться по этой теме. Письмо – это самая недооцененная практика изучения языка. Если есть необходимость практиковать свой языковой аппарат, можно произносить текст вслух, во время письма. Например, можно написать обзор фильма. И затем выказать свое мнение по определенному фильму на английском языке. Для тренировки артикуляционного аппарата, следует превратить текст в видео на YouTube.

Недостаток общения — не та причина, по которой страдает разговорный английский язык. Главная причина, по которой страдает английский, – это недостаток практики чтения. Поэтому рекомендация в изучении английского – это больше читать. Чтение с целью получения интересной и важной информации.

Как можно научиться сегодня говорить на английском, бесплатно. Наиболее распространенным сожалением, которое встречается среди изучающих английский язык, или любой другой иностранный язык – это то, что у них нет возможности практиковать свои разговорные навыки. И когда люди говорят о практике речи, они подразумевают бесплатную практику. Сегодня можно начать разговаривать по-английски бесплатно. И для этого имеются все возможности, которые предоставляет некоммерческий видеоканал Интернета YouTube. Просто нужно сделать в этом направлении три практических шага.

Первое – выбрать тему для обсуждения, любую тему, что-то интересное или что-то, о чем изучающий иностранный язык осведомлен: фильмы, бизнес, политика, финансы, автомобили, путешествия, футбол, садоводство, кулинария. Использовать канал YouTube, но не становиться подписчиком YouTube, а начать делать свое видео на YouTube. Первое видео на YouTube будет слабым, можно быть уверенным в этом, но затем оно будет улучшаться.

Второе — написать скрипт или сценарий на полстраницы. Как узнать, что записанные предложения грамматически правильны? Можно использовать поисковую систему, переводчик Google и одноязычные словари. Даже студенты английского языка уровня ‘upper-intermediate’ могут писать грамматически правильные предложения. Как написать предложение? Делать его коротким и записывать только те слова и фразы, которые удобны для использования. Не нужен преподаватель английского языка, чтобы исправить свои ошибки, можно сделать это самостоятельно, используя сайт «Антиплагиат», который находит и подчеркивает слова и предложения с ошибками. «Письмо» чрезвычайно важно, оно помогает запоминать на более длительный период.

Третье – практиковаться и попытаться запомнить сценарий. Все спикеры на Интернет канале TED, такие как, Стив Джобс или кинозвезды, выглядят такими спокойными и раскрепощенными, и всё выглядит естественно и без подготовки. Но это не так, все репетируется, каждое слово тщательно подбирается, и вся речь, презентация или канва диалогов повторяется несколько раз. Для того, чтобы все выглядело легко, требуется много практики.

И последнее – это реальный разговор. Записать себя на видео, удостоверившись, что есть хороший микрофон. Не обязательно снимать себя на видео, если человек застенчив, можно не записывать свое лицо. Существует множество разных способов сделать видео на YouTube. Можно не показывать свое лицо, просто картинки и комментарии, забавные комментарии привлекут множество посетителей. Можно просто выражать своё собственное мнение по различным темам.

На видео можно прочитать свой скрипт, это упростит работу. Но все же нужно, читая сценарий, отработать произношение. Записать свой голос, затем отредактировать видео. Эти ролики можно просмотреть на занятиях по английскому, чтобы студенты высказали свои мнения по поводу видео. Это очень интересная форма работы. Каждый студент хочет сделать ролик лучше, чем у его сокурсников. И обсуждение ведется живее и непринужденнее, так как это реальный проект.

Создание и размещение видео на Youtube помогает улучшить презентацию личности и беглость речи. Процесс написания, тренировки и выступления перед камерой, а затем прослушивания своего голоса очень полезен для свободного говорения. Если владельцу ролика

интересна тема, о которой он говорит в своем одном или нескольких видео, несомненно, люди свяжутся с ним и спросят, могут ли они побеседовать с ним. Носители языка или нет будут платить за возможность поговорить с ним. Но, если то, что говорится, скучно или плохо представлено, тогда никто и никогда не захочет разговаривать. Сначала будет чувствоваться неуверенность, но со временем все изменится в лучшую сторону.

Когда посетители сайта захотят пообщаться на иностранном языке, часто возникает вопрос: "Что может быть темой для разговора с англоговорящими собеседниками?" С одной стороны, возникает языковой и культурный барьер, с другой, не всегда сразу срабатывает фантазия. Для беседы с новым иностранным другом на основе анкетирования составлены вопросы, которые можно перевести на интересующий иностранный язык и всегда держать список вопросов под рукой: 1. Где ты родился и живешь? 2. Как ты изучал языки? 3. Как ты проводишь выходные дни? 4. Что для тебя является приключением? 5. Умеешь ли ты готовить? 6. Как проходит твоя рабочая неделя? 7. Какие достопримечательности можно посетить в твоём городе? 8. Хотел бы ты сделать прыжок с парашютом? 9. Какие блюда и напитки ты предпочитаешь? 10. Смотришь ли ты телевизор? Полный список вопросов на сайте «Английский язык. Create to communicate» [Английский язык, эл. ресурс].

Как продолжить тему для разговора на английском языке? Важно найти глубокую тему, которая соответствует уровню владения языком и является живой и увлекательной.

Для этого можно воспользоваться сайтом «ESLdiscussions» [ESL Discussions, эл. ресурс] («English as a Second Language discussions»). На этом сайте 701 тема и более 14 000 вопросов. Достаточно выбрать тему, которая интересует. Все темы построены по алфавиту, что облегчает навигацию по сайту. Например, выбрав тему «Искусственный интеллект» / «Artificial Intelligence» [English Discussion, эл. ресурс], можно перейти на страницу с вопросами для обсуждения. Вопросы даны для двух собеседников.

А. 1) Что приходит на ум, когда вы слышите термин «искусственный интеллект»?

2) Что такое искусственный интеллект?

3) Каковы опасности искусственного интеллекта?

4) Будет ли когда-нибудь искусственный интеллект умнее людей?

5) Как искусственный интеллект помогает нам сегодня?

6) Что вы знаете об истории искусственного интеллекта?

7) Что хорошего в искусственном интеллекте?

8) Насколько интеллектуальным станет искусственный интеллект?

9) Есть ли разница между искусственным интеллектом и роботами?

10) Каково было бы изучать искусственный интеллект?

Б. 1) Каковы различия между искусственным интеллектом и человеческим интеллектом?

2) Будут ли роботы когда-либо управлять миром?

3) Как бы вы хотели, чтобы искусственный интеллект помог вам?

4) Какой была бы наша жизнь без искусственного интеллекта?

5) Будет ли у людей когда-нибудь искусственный интеллект как часть их мозга?

6) Будет ли когда-нибудь искусственный интеллект заменять потребность людей в работе?

7) Насколько вы образованы/умны?

8) Какие фильмы вы видели об искусственном интеллекте?

9) Какие три прилагательных лучше всего описывают искусственный интеллект?

10) Каким будет искусственный интеллект через 100 лет?

Благодаря разнообразию тем, можно развить словарный запас по различным темам, что сделает английский язык богаче. Любую страницу можно сохранить в формате PDF и Word, и распечатать, чтобы интересующие вопросы были всегда под рукой.

Ещё один сайт «Ежедневная беседа на английском языке – Вопросы и ответы по темам» [Daily..., эл. ресурс]. Занятия охватывают 75 тем, с которыми можно очень часто стал-

живаться в повседневной жизни. Каждое занятие составлено в форме вопросов и ответов по разговорной речи, за которыми следуют реальные разговорные аудиозаписи на английском языке. Они полезны для практики разговорного английского. Например, тема «Технологические достижения» / «Technological Advancements» [Technological..., эл. ресурс] представлена следующим диалогом:

- | | |
|--|--|
| - Вы любитель технологий и гаджетов? | - Да, я. Я люблю покупать новые гаджеты. |
| - Какое важное технологическое достижение вы знаете? | - По-моему, это появление систем онлайн-платежей, таких как кредитные карты или PayPal, благодаря развитию Интернета. |
| - Для чего вы это используете? | - Я пользуюсь этими услугами, чтобы делать покупки онлайн. Теперь я могу забронировать авиабилеты заранее, без необходимости обращаться в агентство. |
| - Как долго вы используете это? | - Я пользуюсь этими услугами около 3 лет. |
| - Это делает вашу жизнь проще? | - Конечно. Это быстро, просто и удобно. |
| - Как это изменило вашу жизнь? | - Ну, я могу наслаждаться жизнью больше. Я могу сделать много вещей в Интернете, таких как покупки, перевод денег, бронирование билетов и так далее. |
| - Как часто вы используете это? | - Хотя бы раз в неделю. |
| - Какие еще технологические достижения вы знаете? | - Их много: электричество, смартфон, интернет, робот и т.д. |

Резюмируя сказанное, английский язык — это действительно глобальный язык, язык науки, язык получения качественной информации в сети Интернет, язык общения, совершенствовать который можно не только на занятиях, но и самостоятельно благодаря современным технологиям, образовательным каналам и сайтам, предоставляющим бесплатную информацию для развития навыков разговорной речи на иностранном языке.

Литература:

Английский язык. Create to communicate [Электронный ресурс] / Режим доступа https://vk.com/wall-49243058_4737

Что такое TED Talks [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://ted-talks.online/ted-talksrus/>

Daily English Conversation Practice – Questions and Answers by Topic [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://basicenglishspeaking.com/daily-english-conversation-topics/>

ESL Discussions [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://esldiscussions.com/English-Discussion-on-Artificial-Intelligence> [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://esldiscussions.com/a/artificial-intelligence.html>

Friedrich, Bruce. The next global agricultural revolution [Электронный ресурс] / Режим доступа https://www.ted.com/talks/bruce_friedrich_the_next_global_agricultural_revolution?language=en

Ingels, Bjarke. Floating cities, the LEGO House and other architectural forms of the future [Электронный ресурс] / Режим доступа https://www.ted.com/talks/bjarke_ingels_floating_cities_the_lego_house_and_other_architectural_forms_of_the_future?language=en

Kollmeier, Juna. The most detailed map of galaxies, black holes and stars ever made [Электронный ресурс] / Режим доступа https://www.ted.com/talks/juna_kollmeier_the_most_detailed_map_of_galaxies_black_holes_and_stars_ever_made?language=en

Languages used on the Internet [Электронный ресурс] / Режим доступа https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_used_on_the_Internet

Sapling Foundation [Электронный ресурс] / Режим доступа https://en.wikipedia.org/wiki/Sapling_Foundation

Technological Advancements. Daily English Conversation Practice – Questions and Answers by Topic [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://basicenglishspeaking.com/technological-advancements/>

TED Talks Video - 2900 talks to stir your curiosity [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://www.ted.com/talks?type=tedx&sort=newest&language=en>

TED Talks For Students Video [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://blog.uniplaces.com/50-ted-talks-for-students/> & 50 TED talks every student should watch before graduation <http://blog.uniplaces.com/50-ted-talks-for-students-part-2/>

Vague, Morgan. These bacteria eat plastic [Электронный ресурс] / Режим доступа https://www.ted.com/talks/morgan_vague_this_bacteria_eats_plastic?language=en

*Фалеева Н.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова*

АВТОНОМИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: автономия, самоактуализация, иностранный язык, профессиональная коммуникация, мотивация

Keywords: autonomy, self-actualization, foreign language, professional interaction, motivation

Стремительные темпы экономического развития, быстрая смена технологий, интенсивный рост объема научной информации являются движущими силами реформирования высшего образования. Социально-экономические преобразования в нашей стране требуют пересмотра подходов к целям, приоритетам и организации подготовки кадров.

Общемировые тенденции перехода от индустриальной формации к информационной во многом определяют содержание высшего образования, а также являются причиной реформирования системы подготовки специалистов.

Отечественными учеными и деятелями образования аргументированно констатируется кризис традиционной модели обучения, в рамках которой происходит передача информации от преподавателя к обучаемому. Сегодня поток поступающей и постоянно обновляющейся информации невозможно отобразить ни в одной учебной программе. Данное обстоятельство ставит перед вузами задачу научить студентов самостоятельно находить необходимую информацию и пользоваться ею.

Кроме того, уровень требований к личности специалиста диктует необходимость подготовки кадров качественно более высокого уровня, что предполагает подготовку профессионалов, обладающих критическим мышлением, способных участвовать в межкультурной и профессиональной коммуникации, стремящихся к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию умений и пополнению своих знаний.

Развитие системы непрерывного образования является неотъемлемой частью общей образовательной концепции российского общества. Для того, чтобы быть готовым к непрерывному образованию, студент должен обладать определенными личностными качествами, которые предполагают способность самостоятельно приобретать новые знания и осваивать новые способы и виды деятельности, «позволяющие овладеть стратегиями и осваивать систему образовательной деятельности, конструировать личностные знания и образовательный опыт и взаимодействовать с другими субъектами образования и с окружающим миром как активная, автономная, креативная личность» [Коряковцева 2001 : 13].

В современной педагогике (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Е.С. Полат, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) личность рассматривается как активный субъект учебной деятельности, способный обдумывать свои поступки, отвечать за них и осуществлять автономную деятельность [Харламов 2000].

Идея учебной автономии не является новой. В истории педагогики она прослеживается со времен Яна Амоса Каменского. Элементы автономного учения можно увидеть в педагогических теориях выдающихся педагогов прошлого (Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотти, И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и В.А. Сухомлинский и др). Основоположником принципа учебной автономии считают французского педагога С. Френе.

Концепция учебной автономии получила свое развитие в контексте личностно-ориентированного подхода к обучению иностранных языков в соответствии с принципами гуманистической психологии и педагогики, основными идеями которых являются самоактуализация человека, личностный рост, свободное развитие его творческих способностей [Афанасьева, Торопчина 2008].

Так А.Маслоу, один из выдающихся представителей гуманистического направления, характеризует автономию как «независимость, самостоятельность, отсутствие необходимости в других для того, чтобы стать самим собой, самоопределение, выход за пределы среды, отдельность, жизнь по собственным правилам [Маслоу 2002 : 78]. Однако, А. Маслоу утверждает, что автономная, самоактуализирующаяся личность ни в коем случае не теряет контактов с внешним миром, но, именно в контакте с внешним миром такие люди стремятся поставленным целям и достигают их.

В современной дидактике существуют разные подходы к пониманию автономии. Ряд ученых отождествляют термин «автономия» с термином «самостоятельность» и отмечают важность свободы выбора обучающимся формы, места и времени выполнения учебных заданий без участия преподавателя.

Иной точки зрения придерживаются авторы, которые понимают под автономией право обучающегося участвовать в процессе выбора содержания, целей и методов обучения [Воронова 2019].

Такое понимание учебной автономии не вступает в противоречие с определением, данным в педагогическом энциклопедическом словаре. Под автономией понимается « индивидуальная позиция человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т.п. Потребность в автономии – неотъемлемая составляющая процесса становления личности» [Педагогический энциклопедический словарь под. ред. Б.М. Бим-Бад 2002 : 10].

Под учебной автономией ученые также понимают стремление к осуществлению учебной деятельности и саморазвитию в образовательном и профессиональном аспектах [Насонова 2009].

Существует целый ряд определений автономии, данных учеными (Г. Холек, Д. Литтл, Г.М. Коджаспирова, В.И. Матис и др.) Нам близко понимание автономии как права на самоуправление, а также способности личности к самоопределению в соответствии с собственными убеждениями.

Формирование учебной автономии студентов в процессе обучения иностранному языку требует определенных условий. Несмотря на большое количество научных трудов отечественных и зарубежных исследователей, посвященных проблеме автономии, остаются открытыми вопросы по выявлению комплекса мер, обеспечивающих развитие учебной автономии студентов, определению путей и способов ее формирования, а также педагогических условий, способствующих эффективному развитию учебной автономии и критериев ее сформированности.

В настоящее время ученые определяют различные виды автономии. Учебной автономии в процессе обучения иностранному языку посвящены исследования Д. Литтла, Р. Равиндрана, Б. Синклера, Л. Дэма, Л.В. Трафимовой, Н.Ф. Коряковцевой и других. Важно отметить, что процесс овладения иностранным языком носит коммуникативно-когнитивный характер и подразумевает как общение, так и познание. Очевидно и то, что процесс иноязычной деятельности не может быть ограничен рамками учебного контекста, он предполагает реальное практическое использование иностранного языка. Следовательно, для продуктивной коммуникации на иностранном языке обучаемому необходимо обладать не только учеб-

ной автономией, но и другими ее видами. В связи с этим учеными выделяется коммуникативно-когнитивная автономия. Отмечается, что коммуникативно-когнитивная сторона автономии может быть реализована в контексте ведущего в современных условиях коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку [Путистина 2008].

Формирование учебной автономии в вузе представляется нам наиболее значимым в процессе подготовки будущего профессионала. Особое внимание при организации автономного учения и формировании учебной автономии как личностной характеристики студента должно уделяться поддержанию положительной мотивации учебной деятельности. Структура мотивационной сферы личности очень сложна. Она представляет собой организованную определенным образом совокупность внешних и внутренних мотивов. Любая деятельность, как практическая, так и познавательная осуществляется субъектом под воздействием целой системы побудительных мотивов. Эффективность учебной деятельности обеспечивается грамотным сочетанием познавательных мотивов и мотивов достижения, т.е. развитием как внешней, так и внутренней мотивации [Афанасьева, Торопчина 2008]. Мы полагаем, что задачей преподавателя является обеспечить переход от внешней мотивации к внутренней. Так как именно внутренняя мотивация связана непосредственно с самой деятельностью, а внешняя побуждает индивида к деятельности. Как подчеркивает И.А. Зимняя «учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом» [Зимняя 2003 : 299].

Основной разновидностью внутренней мотивации является коммуникативная мотивация, развитию которой, по мнению многих ученых, способствует создание проблемных ситуаций и использование активных методов обучения. При такой форме организации учебной деятельности обучаемый становится равноправным и заинтересованным участником образовательного процесса, что способствует не только усвоению учебно-программного материала, но и активизации познавательных потребностей, развитию инициативы, стремлению самосовершенствоваться. Главным при поддержании коммуникативной мотивации является создание условий, при которых обучаемый смог бы применить изучаемый языковой материал в речевых ситуациях.

В настоящее время используются разнообразные активные методы обучения. К ним относят выполнение кейс-заданий, составление портфолио и др. Но к наиболее эффективным методам формирования автономной учебной деятельности относят метод рефлексии, контекстное обучение и метод проектов. Именно методу проектов многие педагоги отдают предпочтение, так как он предполагает разнообразные формы работы и дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с принципами компетентностного подхода. Проектная деятельность способствует положительной познавательной мотивации, формирует готовность и привычку студента самостоятельно работать с иностранным языком, что ведет к повышению показателей социокультурной и профессиональной компетенции студентов.

Литература:

- Афанасьева Г.П., Торопчина С.В.* Учебная автономия как показатель личностной зрелости субъекта [Текст] / Г.П. Афанасьева // Профессиональное лингвообразование: обучение иностранному языку в вузе и прикладная лингвистика / Сборник научных статей по проблемам высшей школы / под ред. Л.С. Зникиной. – Кемерово: ГУ КузГТУ, 2008. – 235 с.
- Воронова Е.Н.* Автономия учебной деятельности как компонент обучения иностранному языку в вузе [Текст] / Е.Н. Воронова // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 9. – С. 33-36.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 383 с.
- Коряковцева Н.Ф.* Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сборник науч.тр. / МГЛУ. – М., 2001. – Вып. 461. – С. 12-28.

- Маслоу А. По направлению к психологии бытия [Текст] / А. Маслоу. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 271 с.
- Насонова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению [Текст] / Е.А. Насонова // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2009. – Вып. 4. – С. 318-322.
- Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
- Путистина О.В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм работы: дис. ... канд.пед.наук. / О.В. Путистина. – Петрозаводск, 2008. – 206 с.
- Харламов И.Ф. Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов. – Минск: Изд-во Университетское, 2000. – 560 с.

*Фролова О.В.
Алтайский государственный технический
университет им. И. И. Ползунова*

ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ, И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: вторая ступень высшего образования, уровень владения иностранным языком, магистранты, работа на занятиях.

Keywords: postgraduate education, foreign language level, Masters, classwork.

Переход России на систему многоуровневого образования позволил выпускникам бакалавриата и специалитета продолжить свое обучение по выбранной специальности в магистратуре. Наряду с большим количеством профессиональных дисциплин, магистрантам предоставляется возможность изучения предметов гуманитарного цикла, в число которых входит иностранный язык.

Курс изучения иностранного языка занимает два семестра (реже один или три), как правило, в количестве двух часов в неделю. Из этого можно заключить, что времени, отведенного на иностранный язык, недостаточно и приходится максимально оптимизировать программу и методы преподавания данного предмета.

Данная проблема тесно связана с другими факторами, например, с разным уровнем подготовки магистрантов. Преподаватели сталкиваются с ней, работая с учащимися бакалавриата и специалитета, в магистратуре же она становится особенно острой. Связано это, прежде всего, с тем, что магистранты не всегда приступают к учебе непосредственно после окончания первой ступени обучения в вузе. Многие из них поступили в магистратуру через несколько лет и даже десятилетий после окончания вуза. В этом заключены как положительные, так и отрицательные моменты.

К положительным можно отнести более сильную мотивацию к учебе вообще, и изучению, в частности, в силу «ностальгии» по учебной деятельности, связанной с желанием освежить или получить новые знания. Магистранты среднего и старшего возраста более охотно посещают занятия, тщательно выполняют задания. У многих из них достаточно высок уровень первоначально полученных знаний, они стремятся узнать как можно больше, чаще задают вопросы. У них накоплен опыт знаний в других областях, и они проводят более тесные параллели между словами на иностранном и родном языках.

К отрицательным моментам можно отнести большой перерыв в обучении, много забытых правил и информации, зажатость в общении. Проблемой для магистрантов молодого возраста является некая «пресыщенность» учебной, что вполне понятно, так как многие из них, отучившись 11 лет в школе и 4 года в вузе, стремятся как можно быстрее приступить к профессиональной деятельности и магистратуру воспринимают как последнее препятствие на пути к ней.

В Алтайском государственном техническом университете работа преподавателя иностранного языка в магистратуре основана на учебном пособии «English for Masters», которое представляет собой комбинацию учебного пособия и рабочей тетради. На изучение одной главы (unit) запланировано четыре часа, два из которых отводятся на общее ознакомление с темой, беседу, предваряющую работу с текстом и ответы на послетекстовые вопросы, а также работу с активным словарем. Еще два часа посвящены работе с лексическими упражнениями, развитию навыков говорения, перевода и сдаче словаря (письменно или устно).

В зависимости от количества учащихся в группе, их общего уровня владения иностранным языком, готовности к занятию и некоторых других факторов, преподаватель может дополнить или разнообразить материал, предложенный в главе.

Здесь мы сталкиваемся с двумя основными ситуациями, влияющими на ход учебного процесса:

- уровень владения иностранным языком может быть достаточно высоким (в основном у магистрантов факультета информационных технологий и выпускников школ с углубленным изучением иностранного языка);

- уровень владения иностранным языком не высок, учащийся либо не изучал иностранный язык, либо изучал недостаточно. Такая проблема возникает при работе с магистрантами из зарубежных стран, которые в качестве иностранного языка выбирают русский.

В первом случае, когда уровень владения иностранным языком достаточно высок, учащиеся в короткие сроки осваивают материал главы (unit), высвобождается значительное количество времени, поэтому задачей преподавателя становится предоставить дополнительную информацию и комплекс заданий.

Например, при работе с темой «Hotel in Britain», предложенные в пособии задания предполагают чтение и воспроизведение диалога «Hotel check-in» по ролям. Однако, для магистрантов, уверенно говорящих на иностранном языке, можно предложить составление собственных диалогов с большим количеством диалогических единств, с введением дополнительных участников (создание полилога), возможностью привести комические или неожиданные элементы (перепутали гостиницу/ время/ количество гостей и т.д.).

Также, одним из способов разнообразить изучение предлагаемой темы является применение дополнительных ресурсов, предлагаемых преподавателем. Можно, например, найти аудиоматериалы по теме занятия, или составить список тем для обсуждения в дополнение к предложенным в учебном пособии.

В нашей практике мы используем предварительно подобранные карточки с заданиями, например, по грамматике, поскольку курс обучения иностранному языку в магистратуре не предусматривает изучения грамматики, но, по желанию, можно освежить знания степеней сравнения прилагательных или употребления модальных глаголов.

При обучении студентов с низким уровнем владения иностранным языком, преподаватель также вынужден максимально адаптировать учебный материал к возможностям магистрантов.

Для этого при работе с текстом основное внимание уделяется чтению и переводу и, по возможности, организации несложного опроса. Приходится также оставлять максимальную опору на родной язык (русский) и находить большее количество примеров и ситуаций, которыми можно объяснить иностранное выражение.

Например, в теме «Education in Britain» мы встречаем выражение postgraduate course, которое для русскоязычных учащихся имеет значение как «магистрант», так и «аспирант».

Также необходимо отметить, что разного рода творческие задания, направленные на развитие коммуникативных навыков, достаточно проблематично выполнить в группах с невысоким уровнем владения иностранным языком.

Данные объективные причины побуждают преподавателя искать новые способы оптимизации учебного процесса. Одна из них, наиболее основополагающая, это интерес к изучению иностранного языка, который мы пытаемся вызвать посредством общения.

Общение в нашем случае стоит организовать так, чтобы создать максимально комфортный психологический климат на занятиях. Добиться этого можно посредством специальных методик, подробно описанных в соответствующей литературе, однако главным, по нашему мнению, остается личная заинтересованность в общении, как преподавателя, так и магистранта.

Преподавателю, как субъекту, организующему процесс общения и контролирующему его, важно найти несколько актуальных для магистрантов всех категорий, тем. Такими могут выступить наиболее интересные для большинства участников предметы, связанные с профессиональной деятельностью, увлечениями, хобби. Магистрантам всегда любопытно узнать об отличиях в укладе жизни и традициях иностранцев, сравнить подходы к решению различных проблем. Например, изучая тему «Career ladder», мы узнаем, что за рубежом не настолько силен культ высшего образования, не все выпускники школ стремятся сразу же попасть в вуз, не все выпускники вузов, в свою очередь, устраиваются на работу и непрерывно трудятся на ней в течение десятилетий. Многие молодые люди некоторое время «ищут себя» в профессии, не избегают временных подработок, не связанных с полученной специальностью. Подобные темы вызывают оживленные дискуссии, однако основные сложности связаны с недостаточным уровнем владения иностранным языком и, соответственно скованности в изложении своей точки зрения. Задача преподавателя, таким образом, заключена в организации общения на занятии таким образом, чтобы максимально раскрепостить участников процесса. Для этого необходимо подготовить магистрантов к ходу беседы, например, составив перечень вопросов и разработать словарь наиболее употребительных выражений по теме. Преподавателю следует подыскивать синонимы к сложным для понимания словам, перефразировать грамматические конструкции, сделав их доступными для владения.

Вместе с тем, следует поощрять стремление высказать свое мнение, опрашивать не только активных учащихся, делиться своей точкой зрения. «Мы считаем, что преподаватель иностранного языка больше, чем преподаватель любого другого предмета обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать, по возможности, возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности» [Кремлева 2017: 52].

Подводя итоги, можно еще раз отметить, что и сам процесс преподавания иностранного языка, и пособия, разработанные для него, рассчитаны на магистрантов со средним уровнем владения иностранным языком. Под этим мы подразумеваем, что учащийся умеет читать, переводить, пересказывать тексты, отвечать на вопросы, а также способен выучить словарь из 20-40 выражений. Такая ситуация считалась бы вполне удовлетворительной, если бы не описанные выше исключения из правил. Следовательно, преподаватель вынужден изыскивать способы индивидуального разрешения каждой проблемной ситуации, что, несмотря на сложности, помогает совершенствованию его мастерства.

Литература:

Кремлева, Ю.В. Принципы личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку в техническом вузе [Текст] / Ю.В. Кремлева // Современное гуманитарное знание: мультидисциплинарный подход-2017: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул, 2017. – С. 49-52.

Васильев С. Ф.
Алтайский государственный технический
университет им. И. И. Ползунова

МОНАДОЛОГИЯ ЛЕЙБНИЦА В СПИРИТУАЛИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Л. М. ЛОПАТИНА

Ключевые слова: монадология, спиритуализм, Л. М. Лопатин, персонализм, Лейбниц.
Key words: monadology, spiritualism, L. M. Lopatin, personalism, Leibniz.

В своих работах русский метафизический персоналист Л. М. Лопатин неоднократно высказывал свои симпатии к философии Лейбница, считая его монадологию наиболее адекватной формой спиритуализма. Спиритуализм, который утверждает внутреннюю духовность всего существующего, по мнению Лопатина, самый верный подход к решению онтологических проблем. Тем не менее, Л. М. Лопатин далеко не во всем согласен с Лейбницем. В статье, посвященной творчеству этого философа, содержится и критика некоторых его представлений.

Лопатин ставит в заслугу Лейбницу его попытку уничтожить пропасть между идеальным и материальным, внутренним и внешним, попытку стать выше этих противоположностей. Он приписывает Лейбницу субъективизацию пространства – пространство не имеет независимой реальности, это только способ представления монадами мира. К учению о монадах Лейбница, по мнению, Лопатина привела мысль о том, что материальное можно мыслить непротиворечиво, только если понять его как реализацию внутренних нематериальных сил: «Итак, сущность материи вовсе не в протяжении: материя прежде всего и внутри себя есть деятельная сила. А это значит, что протяженность не есть что-нибудь первоначальное и основное; она представляет производный результат тех внутренних деятельностей, которыми устанавливается бытие всего телесного; стало быть, ей принадлежит бытие только вторичное. Порождая протяженность как свое явление, деятельные силы материальной действительности сами в себе, в своей внутренней сущности, не могут быть протяженны. Между тем, им одним только можно приписать субстанциональное, основное существование. Для Лейбница субстанциональность и активность — нераздельные понятия. «Субстанция вещей состоит в силе действия и страдания»; «что не действует, то не существует». Итак, первоначальная реальность в мире принадлежит живым деятельным силам или центрам сил». [Лопатин 1995:41]

По нашему мнению, Лопатин здесь не вполне адекватно излагает позицию Лейбница. Он его несколько «лопатинизирует». Лейбниц все-таки не выводит все материальные качества вещей из взаимодействия монад. Да и как он может это делать, если он отрицает возможность физического взаимодействия между монадами, а идеальное взаимодействие признает только при содействии Бога? И Лейбниц не трактует пространство и время как нечто чисто субъективное.

Но Л. М. Лопатин не случайно *именно так* излагает монадологию Лейбница. Если предположить, что действительно есть только монады как субстанции, то необходимо именно из них, их действий и отношений сконструировать материальный мир с его свойствами и телесными характеристиками. Но насколько это возможно? Можно ли вывести все материальное из нематериальных монад? Насколько состоятелен *такой* проект монадологии? Возможна ли другая монадология? Нам представляется, что в философии Лейбница содержатся зачатки двух монадологий разного типа. Первая монадология, наряду с нематериальными монадами признает и материальное начало как необходимый элемент мира. Для Лопатина

такой подход выглядит как неприемлемый дуализм. Но, может быть, именно такая версия монадологии более адекватно отражает реальность?

В «Материи, взятой в себе» Лейбниц трактует материю как протяженность и антитипию, то есть способность занимать место. Величина, фигура, место – таковы модификации этих атрибутов. Из такой – «голой» материи невозможно объяснить начало движения, действия, восприятия. Поэтому необходимо признать еще и существование активных энтелехий или душ. «Это начало, будучи активным, в соединении с пассивным составляет полную субстанцию. Очевидно, что оно начало непротяженное, иначе оно содержало бы в себе материальность против нашего предположения, ибо мы показали, что оно представляет собой нечто приводящее в дополнение к материи». [Лейбниц 1982:384] Следует обратить внимание на то, что здесь Лейбниц называет «полной субстанцией» соединение активного (нематериального) и пассивного (материального) начал. И непротяженное начало мыслит как *дополнение* к материи. Далее Лейбниц замечает: «души в отдельности от тел в природе не существуют; так как они — первоначальные энтелехии, т. е. чисто активны, то нуждаются в некотором пассивном начале, которое бы их дополнило». [Лейбниц 1982:385] Здесь мы видим оправдание существования материи, телесности как необходимого дополнения к монадам. При таком подходе материальное и идеальное дополняют друг друга.

Однако в «Критике основоположений преподобного отца Мальбранша» мы видим другой взгляд на эту проблему. «Есть веские основания сомневаться в том, что Бог создал нечто иное, кроме монад, т. е. непротяженных субстанций, и что тела не что иное, как феномены, проистекающие из этих субстанций. Мой друг, мнение которого я Вам сообщил, ясно показывает, что он склонен думать именно таким образом; он все сводит к монадам, т. е. простым субстанциям, их модификациям и феноменам, из них проистекающим; реальность этих последних обозначается связанностью, которая отличает их от сновидений» [Лейбниц 1982: 400]. Здесь речь идет только о монадах, из действия которых происходит все остальное (феномены). Нет речи о том, что должна быть пассивная материя как дополнение к монадам. Такую – вторую монадологию можно было бы назвать «монистической» или «чистой», поскольку в ней единственными началами мира объявляются монады, не «загрязненные» материей. Этот вариант монадологии как раз соответствует спиритуалистическому мировоззрению Л. М. Лопатина.

Примечательно, что в современном лейбницеведении существуют разногласия по поводу трактовки телесного Лейбницем. Г. В. Измайлов пишет: «В лейбницеведении на сегодняшний день сформировались два основных подхода к решению данного затруднения – «реалистический» и «феномениалистический». Соответственно исследователи разделились на два лагеря – первые отстаивали правомерность феномениалистического истолкования и указывали на недостатки «реалистического»; вторые, наоборот, доказывали, что реалистический вариант лучше связан с другими частями учения Лейбница.

«Феномениалисты» (например, Р. Адамс, М. Фёрт) полагают: Лейбниц верил в то, что протяженные тела не находятся действительно «во вне», а являются только восприятиями ума; но эти восприятия находятся в гармонии с восприятиями во всех остальных умах в универсуме, так что каждый наблюдатель имеет свое ментальное представление той же самой вселенной, которая только кажется содержащей протяженные тела.

Другие комментаторы утверждают, что Лейбниц считал протяженные тела реальными, «во вне», независимыми от какого-либо воспринимающего ума, и составленными или содержащими простые субстанции, или агрегаты. Оба этих противоположных понимания протяженных тел присутствуют в работах Лейбница даже в одних и тех же текстах, а часто и в тех же параграфах» [Измайлов 2005: 180].

Л. М. Лопатин утверждает: «Внутренний принцип явлений материальности заключается в *страдательности* или ограниченности каждой монады; этот *принцип страдания* в монадах есть *materia prima*; воспринимаемое нами явление протяженной материальной массы есть *materia secunda*» [Лопатин 1995: 43]. Наряду с такой трактовкой материи у Лейбница

можно встретить и другие варианты ее понимания. Как, например, в приведенной уже статье о «голой» материи. Л.Фейербах считает, что материя понимается у Лейбница весьма многообразно. То она – просто инертная масса (такое представление Фейербах приписывает раннему Лейбницу), то она связь монад, смутность их восприятий, то она – средство разделения монад – существенное условие их бытия в качестве отдельных, индивидуальных монад. Л.Фейербах, как и Лопатин, акцентирует внимание на мысли Лейбница об активных субстанциях, забывая при этом, что Лейбниц – философ середины. А середина требует учета всех различий и противоположностей.

По нашему мнению, Лейбниц приходит к необходимости допустить существование нематериальных активных субстанций из анализа явлений инерции и сопротивления тел. Для объяснения таких явлений одной пассивной протяженности недостаточно. Необходимо допустить помимо материи силу сопротивления и действия и носителя этой силы. такими носителями силы у Лейбница выступают монады.

Но могут ли монады объяснить эти физические явления? Если выводить необходимость монад как активных начал, действующих в вещах, из факта сопротивления одной вещи другой, то возникает ряд вопросов. Одна вещь действует на другую, а та сопротивляется ей. И действие, и сопротивление ему имеют источником нематериальную субстанцию. Однако сами действие и сопротивление происходят в вещественном, материальном мире. Как одно вывести из другого? Лейбниц в некоторых случаях трактует материю как пассивную силу сопротивления. Но сила связана с монадой, а не материей. Инертность *тела* производится силой *бестелесной* монады. Получается некий парадокс.

Лопатин приписывает Лейбницу выведение протяженности тел из деятельности монад. Монады объявляются первичной реальностью, а протяженность – вторичным бытием: «Порождая протяженность как свое явление, деятельные силы материальной действительности сами в себе, в своей внутренней сущности, не могут быть протяженны. Между тем, им одним можно приписать *субстанциональное*, основное существование» [Лопатин 1995: 41-42]. Лопатин считает, что материальность возникает из взаимодействия монад. Но каким образом взаимодействие нематериальных монад может создать нечто материальное? Возможно ли, что внешность, материальность, непроницаемость и другие материальные характеристики *не даны* монадам, а *возникают* в результате их взаимодействия? Нам представляется такой ход мысли сомнительным.

Если монады сами по себе нематериальны, то и взаимодействие между ними должно быть по необходимости нематериальным. Можно представить его в виде некоей телепатии, внушения, непосредственной передачи каких-то мыслей, образов и пр. другой монаде, ибо состояния монады – восприятия и стремления. Но тогда и сопротивление должно носить чисто духовный характер. При *таком* сопротивлении не возникает внешность, материальность и пр.

В материальном мире сопротивление означает самосохранение вещи под натиском внешнего воздействия, отстаивание вещию себя, своего места в пространстве. Воздействие одной вещи на другую вещь есть ее притяжение, разрушение, занятие ее места и пр. Все это происходит с *телами*. Но неясно, зачем монаде тело и зачем нужно за него бороться, сопротивляться и пр.? И почему бы монадам не создавать проницаемые тела, способные находиться одновременно в разных местах и, наоборот, соприкасаться с другим телом в одном и том же месте? Или самой монаде присутствовать одновременно во многих телах, а то и во всех телах вместе? Иметь, так сказать, бесконечную протяженность?

Характер связи монады с телом также не ясен. Можно ли объяснить само наличие *множества* монад без материи? Ведь множественность связана с материальностью. Почему существует много монад, а не одна? Если предположить множество монад, то возникает вопрос, откуда вообще взялись тела? С точки зрения «грязной» монадологии это логично. Но с точки зрения «чистой» монадологии необходимость для монады иметь тело не ясна. Почему монада вообще должна иметь тело и почему она не может быть без тела?

И как могут простые нематериальные субстанции образовывать материальные сложные субстанции? Как могут монады *собираться* возле одной? Они перемещаются в пространстве? Тогда они должны быть опространствлены, иметь тела. И каким способом одна монада может господствовать над другой, управлять ею? И почему не может быть монада вообще без тела? Лейбниц считал, что душам для развития необходимо органическое тело. Но как может материальное тело способствовать развитию нематериальной монады?

Лейбниц не случайно писал о необходимости пассивного элемента. А если его нет, то в чем может проявиться активность монады? В созидании чего-то материального из ничего? Тут вырисовывается дилемма. Либо материя для монад данность, к которой они прикованы без их согласия. И над которой они имеют весьма ограниченную власть. Либо материя создается самими монадами, но тогда они должны быть над ней полностью властными. Они тогда выступают как некие маленькие божки. Но тогда они должны быть полным хозяевами своих тел. Л.Фейербах, в этой связи едко отзывается о теле спиритуалистов: «Спиритуализм в своей сердечной муке измышляет тело, такое же прекрасное, как его фантазия, и такое же легкое и быстролетное, каковы его желания; ему требуется подобие тела в эпикуровском смысле; над таким подобием ему больше не приходится проливать горьких слез разлуки и испытывать тоску по недоступному, но зато оно и не доставляет ему больше блаженных минут свидания и действительного воссоединения в виде компенсации за его немощь» [Фейербах 1974: 179].

Л. М. Лопатин критикует Лейбница за его непоследовательность в выведении всего мироздания из действий и отношений монад. Он критикует Лейбница за то, что тот отклоняется от его – Лопатина – трактовки мира. Особенно сильной критике подвергает Лопатин мысль Лейбница об отсутствии между монадами взаимодействия, об их замкнутости по отношению друг к другу. По мнению Лопатина такой подход ведет к ложной картине мира.

«Отсутствие в монадах окон, через которые в них могли бы входить какие-нибудь посторонние влияния, Лейбниц доказывал тем соображением, что внутри монад нечему двигаться и перемещаться от внешних толчков, так как они не имеют частей. Легко, однако, заметить крайнюю слабость такого аргумента: ведь для Лейбница всякие толчки, движение и перемещение суть только явление, только видимость, за которою скрываются чисто внутренние процессы идеального порядка - а такие внутренние процессы разнообразной смены представлений и стремлений в каждой монаде совершаются постоянно. Правда, Лейбниц полагает, что эти процессы должны вызываться двигателями внутренними, т.е. тем, что дано в самой монаде, а не тем, что находится вне ее и лежит за ее пределами, — не другими монадами. Однако, весь вопрос в том, может ли, с его точки зрения, существовать что-нибудь *абсолютно внешнее* для других? Возможно ли представлять монады в виде каких-то точек, рассыпанных в пространстве и отделенных одна от другой? Именно такой способ понимания противоречит основным посылкам системы по их коренному смыслу, всякая внешность вообще есть лишь феномен, в котором воплощаются отношения, в своей действительности внутренние; само пространство не имеет независимой реальности, оно - только принадлежащий монадам способ представления мира» [Лопатин 1995: 53]

В своей критике Лопатин забывает о нематериальности монад. Каким образом они могут испытывать внешнее физическое воздействие, если природа их нематериальна? Кроме того, раз монада есть внутренняя, довлеющая себе субстанция, то отсюда и вытекает ее принципиальная замкнутость.

Лопатин ссылается на мнение немецких идеалистов, понимавших вселенную как взаимное проникновение, «нерасторжимое внутреннее единство, в котором каждая часть проникает все остальные и живет с ними одною жизнью». Но взаимное проникновение отрицает внешность. Как бы тогда могло появиться *внешнее* материальное бытие? Если же внешность все же присутствует, то о взаимном проникновении трудно говорить, по крайней мере, в полном смысле. И если монады понимаются как духовные, но все же атомы, как нечто *отде-*

ленное друг от друга, то тут уже дана внешность. Ведь одна монада не есть другая монада, одна есть небытие другой, одна есть *вне* другой.

Л. М. Лопатин пишет, что не пространство создает разделение монад. Но тогда как они должны отличаться друг от друга? Благодаря чему они не тождественны друг другу? Существует ли чисто идеальное *внутреннее* различие? Но если они *не* тождественны, разве это не означает, что они *вне* друг друга? А где внешность, там и пространство. Нетождественность монад друг другу не есть ли уже их внешность по отношению друг к другу? Можно ли такую внешность считать пространством?

А если монады не внешни изначально другу другу, если они внешность порождают своим взаимодействием, то откуда вообще берется сопротивление? Почему они должны сопротивляться друг другу? Если они непространственны, то какой смысл бороться за пространство? И как тогда вывести протяженность и непроницаемость? Если они нематериальны, бестелесны, то какой смысл бороться с разрушением тела, с выталкиванием тела из какого-либо места? Как отсюда вытекает непроницаемость, сопротивление разрушению? Зачем бороться за пространство, если пространства *еще нет*, и оно еще только должно возникнуть в ходе борьбы?

Если внутреннее и внешнее соотносительны, как утверждает Лопатин, то или они даны изначально в этой двойственности, или создаются некой силой одновременно. Но тогда эта творящая сила изначально ни внутренняя, ни внешняя. Не может быть *сначала* внутреннее, *потом* внешнее.

И что означает, что монада создает внешность, скрывающую ее? Она создает противоположный по свойствам внешний, косный продукт, свою противоположность – нечто пассивное, свое ограничение, внешнее, которое скрывает внутренний импульс. Непонятна необходимость этого процесса.

По нашему мнению, то, что Лейбниц отрицал реальное взаимодействие монад – не случайно. Ибо их воздействие, прикосновение – это *внешнее* взаимодействие, требующее пространства и материи. Монады ж есть нечто внутреннее и самодовлеющее. Они по определению застрахованы от внешнего воздействия.

Далее, если монадам как субстанциям приписать сущностную активность, самоопределение, то отсюда логически вытекает их замкнутость и невозможность взаимодействия с другим монадами (кроме как посредством всемогущего существа - Бога). Ибо если монада принимает воздействие извне, то она выступает как нечто пассивное, ее активность умалется, отрицается. Что противоречит ее самоопределению.

Далее, если в основе физических сил и отношений лежат стремления монад, то возникает вопрос, *почему* монада стремится к материальному, почему она «хочет» выразить себя в чем-то внешнем? И как она *может* это сделать, если она сама по себе есть нечто сугубо внутреннее, *нефизическое* по сути? Зачем нефизическому физическое?

Лопатин считает, что при отрицании взаимодействия между монадами, внутренняя сила монад останется непроявленной. Тогда и внешняя сила обращается в иллюзию. Но зачем *внутренней* силе проявлять себя *внешне*? Почему для *внутренней* силы недостаточно *внутреннего* же проявления? По нашему мнению, сила может быть потенциальной, то есть никак себя не проявить внешне. Но, конечно, она заряжена на проявление. Но опять-таки, сила *проявляет* себя внешне, но *не создает* внешнее как таковое. Она может менять форму этого внешнего, но не создавать его.

При отрицании взаимодействия между монадами, по мнению Лопатина, Лейбницу приходится прибегать к гипотезе предустановленной гармонии. Монада развивается самобытно, по своим внутренним законам. И связь монад и тел требует универсального всемогущего Посредника.

По мнению Лопатина, Лейбниц отрицает реальность пространства: «действительность принадлежит только монадам, а они непротяженны; следовательно, непротяженна и вся вселенная в своей внутренней сущности. Пространство не имеет собственной, независимой и

отдельной реальности; оно только результат нашего смутного чувственного восприятия вещей. Вещи представляются нашему чувственному пониманию только как внешние, как ряд совместных проявлений чуждых нам деятельностей; такое существование внешних явлений воспринимается нами как протяженность их. Итак, пространство, поскольку мы отвлекаем его от того, что его наполняет, есть только порядок возможных сосуществующих явлений, так же как время есть порядок следования явлений. Реально в пространстве лишь внутреннее основание порядка явлений; но это основание не имеет чувственной наглядности, оно постигается только умом» [Лопатин 1995: 43].

Однако, взгляды Лейбница на этот вопрос, по нашему мнению, более сложны. Лейбниц считал протяжение как таковое чем-то абстрактным, ибо оно есть свойство чего-то протяженного, какого-то субъекта. Атрибут субъекта – это расположение или местоположение. Распространение места образует пространство, которое является первым субъектом протяжения. Протяжение – как атрибут пространства – продолжение или распространение расположения. Протяжение как атрибут тела – распространение антитипии или материальности [Лейбниц 1982:393-394]. Лейбниц прибегает здесь к аналогии точки и линии. Продолжение и распространение по 3-м измерениям образуют геометрическую поверхность и телесность.

В данной конструкции примечательно то, что монады не имеют к ней никакого отношения. Кроме того, получается некоторое противоречие. Если атрибут – распространение места – создает пространство, то есть субъекта, то атрибут существует прежде субъекта. Как это возможно? И разве место, местоположение, расположение не есть *уже* какое-то пространство? Кроме того, непонятно, кто или что распространяет местоположение? Что за деятель, который это делает? И что такое распространение? Умножение места? Точек пространства? И тело появляется в данном случае у Лейбница как *deus ex machina*.

Если сопоставить два понимания пространства, приписываемых Лопатиным Лейбницу, то они вступают в конфликт друг с другом. Быть смутностью восприятия и быть системой отношений явлений – все же не одно и то же. Но и у Лейбница, по нашему мнению, содержится, на наш взгляд, некоторая непродуманность. Он пишет: «Но правильнее будет сказать, что протяженность – это порядок возможных сосуществований, подобно тому как время – порядок возможностей не определенных, но тем не менее взаимозависимых. Таким образом, первое относится к вещам одновременным или существующим вместе, а второе – к таким, которые несовместимы друг с другом, но которые все же мы воспринимаем как существующие, и вследствие этого они являются последовательными» [Лейбниц 1982: 341].

Таким образом, пространство, по Лейбницу, с точки зрения возможности обозначает порядок *одновременных* вещей. Но что означает «сосуществование», или «существование *вместе*»? Разве это не предполагает, во-первых, множества отличных, *отдельных* друг от друга вещей (отдельных в чем?), и, во-вторых, их *уже* нахождение в пространстве – друг *вне* друга, но при этом в *одном* пространстве? И почему состояния во времени несовместимы? Разве это уже не предполагает времени и его дробящей силы?

Лейбниц утверждает, что протяжение не может быть без протяженного. Протяжение, пространство – не самостоятельная субстанция, а свойство какого либо субъекта, какой-либо субстанции. Но каков субъект протяжения? Если тело, то оно, по Лейбницу, – не субстанция. Может ли быть такой субстанцией монада? Но она же бестелесна, нематериальна, непротяженна. Может ли протяженность быть свойством чего-то непротяженного? Это противоречиво. Создает ли монада саму телесность? Если создает, то зачем? И каким образом?

И откуда могли появиться эти расположения, местоположения, если монады как таковые непротяженны и не имеют отношения к пространству? Здесь уместно привести толкование Г. Г. Майорова: «Монадам реально присущи взаимное «положение» и координация определенных в каждый момент характеристик, которые непрерывно меняются. Но монады – чисто психические существа, и пространственные характеристики к ним, конечно, не применимы. Поэтому их «положение» означает только реальную координацию перцепций и аппетиций в «спиритическом» пространстве, не имеющем ни длины, ни высоты, ни глубины. Изменение

взаимного «положения» монад в «спиритическом» пространстве» порождает в сознании наблюдающей монады феномен движения в физическом пространстве» [Майоров 1978: 168].

Лейбниц критикует ньютоновское представление о пространстве как субстанции. Пространство пассивно, что, по Лейбницу, означает отсутствие у него субстанциальности. Если же приписать ему самостоятельность, то оно окажется независимым от Бога, что неприемлемо. Однако само приписывание субстанции обязательной активности сомнительно. Прежде чем быть активным, надо все же существовать. Но может ли *сама* сила быть субстанцией? Субстанция активна. Но является ли она *самой* активностью? Или является сила, активность *самой* субстанцией? Если монады как субстанции могут быть как активными, так и пассивными, то отождествлять субстанциональность с активностью неверно. Но тогда могут быть и пассивные субстанции.

Лейбниц приходит к необходимости предположить существование активных, нематериальных субстанций - монад из анализа движения и взаимодействия материальных, физических тел. Для последовательной – «чистой» - монадологии ему нужно вывести все свойства материального из деятельности монад. Но как раз в этом вопросе Лейбниц проявляет колебания и непоследовательность. Можно говорить о возможности развития из философии Лейбница двух типов монадологии. Одна признает наряду с монадами и материальное начало, не выводимое из них. Другая – монистическая - трактует монады как единственные мировые субстанции и начала мира. В таком случае материя, материальность со всеми их свойствами должны быть выведены из деятельности монад. Лопатин как сторонник монистической монадологии в спиритуалистическом духе критикует Лейбница за непоследовательность и пытается до конца довести проект именно такой монадологии. Насколько этот проект удачен? – это требует особого обсуждения.

Литература:

Измайлов, Г. В. Лейбниц и Гегель: понятие субстанции как субъекта // Историко-философский ежегодник'2004. М.: Наука, 2005. С. 168 – 187.

Лейбниц, Г. В. Сочинения в четырех томах. Т.1. Издательство «Мысль», М., 1982.

Лопатин, Л.М. Философские характеристики и речи.— М.: ИЦ «Academia», 1995.

Майоров, Г. Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница. – Изд-во МГУ, М., 1978.

Фейербах, Л. Изложение, развитие и критика философии Лейбница // Фейербах Л. История философии, Собрание произведений в трех томах. Т.2. – М., Мысль, 1974.

Жиляков Д.В.

Кунгурова Е.В.

Алтайский государственный технический
университет им. И.И. Ползунова

ПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ-СИБИРЯКОВ В ГОДЫ НЭП

Ключевые слова: Питание, студенты, Сибирь НЭП, Алтай

Keywords: Food, students, Siberia, NEP, Altai.

Бытовой проблемой студенческой молодежи 1920-х годов была организация питания.

В годы нэпа скудным оставалось питание основной массы населения и студентов в частности. Хотя Сибирь и не знала таких голодных лет, как Европейская Россия, рацион питания городских и сельских жителей оставался бедным. Интересные данные по питанию

населения в 1920-е годы отражены в статистическом ежегоднике-справочнике по Барнаульскому округу. Приведем показатели в таблице №1 только по основным продуктам питания:

Таблица 1 – Количество граммов на 1 душу населения в сельской местности [Барнаульский округ в цифрах:80]

Виды продуктов	1923	1925		1926		1927	
	Февраль	Март	Ноябрь	Февраль	Ноябрь	Февраль	Октябрь
Мука	579,0	14,2	681,9	644,3	753,8	660,6	717,7
Картофель	350,9	20,2	399,7	286,7	414,4	274,0	375,1
Мясо	11,1	11,9	171,6	175,7	140,9	190,8	174,9
Молоко	120,4	17,9	192,5	342,3	245,7	299,3	202,3

Таблица 2 – Количество граммов на 1 душу населения в г. Барнауле [Барнаульский округ в цифрах: 80]

Виды продуктов	1923	1925		1926		1927	
	Февраль	Март	Ноябрь	Февраль	Ноябрь	Февраль	Октябрь
Мука	669,3	45,2	558,8	606,2	590,2	512,1	522,8
Картофель	216,6	76,1	173,6	113,0	199,8	183,4	175,2
Мясо	156,8	73,6	181,0	137,6	165,4	155,0	171,7
Молоко	157,2	18,6	201,5	260	422,3	276,0	220,6

Как видно из таблиц, основу питания, как горожан, так и крестьян составляли мучные и молочные блюда. Весенний рацион был более скудным, горожане питались несколько лучше, чем жители деревни. И те и другие практически не употребляли овощей и фруктов. Следует принять к сведению, что данные приведены по территории, которая традиционно считалась аграрным районом и всегда была лучше обеспечена основной сельхозпродукцией.

Основным местом питания студентов были столовые. Еще в дореволюционной России существовала практика обеспечения пищей студентов именно через столовые. Курсистки Московских педагогических курсов питались именно через студенческие столовые [Иванов 1999: 314].

В советское время организация студенческого общепита расширяется. И Сибирь не была исключением. В городе Томске при "Красном студенческом доме" в 1920-е годы существовали две студенческие столовые с пропускной способностью 3 тысячи человек в день [ГАРФ: Л.28]. Ситуация с популярностью столовых вполне объяснима: будучи малообеспеченной группой населения, денег на питание вне столовых студенты просто не имели. Скудность их кошельков приводило к тому, что они считали каждую копейку, которую им приходилось тратить. Студенческие столовые пытались минимизировать стоимость обедов, но и это было не всегда по карману сибирскому студенту. В студенческой столовой города Омска обед стоил 25 копеек. За эти деньги студент получал на первое блюдо суп, а на второе что-нибудь из мяса.[ГАНУ: Л.6] Может показаться, на первый взгляд, что эта сумма вполне приемлема, но если учесть размер госстипендии в 6 рублей, то все равно выходит дорого. Так, если госстипендиат живет в общежитии, то за месяц он должен заплатить 2 рубля. Таким образом, у него на руках оставалось только 4 рубля. За неделю обедов он отдавал 1 рубль 75 копеек, а за две – 3 рубля 50 копеек. Получалось, что студент мог позволить себе обеды только на протяжении двух недель, при этом питание было одноразовым. Вполне обоснованно можно считать, что студенты-сибиряки жили впроголодь. Конечно, столовые изыскивали различные способы помощи студентам. Они отпускали обеды по цене ниже себестоимости. В Иркутском государственном университете, себестоимость обеда в столовой

составляла 33-34 копейки, но ввиду тяжелого материального положения учащихся, обеды отпускались по 30 копеек. Очевидно, что столовая работала с дефицитом, который ежемесячно выражался в 200 рублях. Дефицит складывался из того, что рост цен на продукты питания неуклонно шел вверх, а дотаций столовые не получали. Цены на некоторые продукты питания в Сибири на начало 1920-х годов сложились таковыми: мука простого размола – 125-140 рублей за пуд, мясо – 18-20 рублей за пуд, печеный хлеб – 4 рубля 50 копеек за фунт [Красное знамя. – 1920. – 8 февраля]. Такое положение дел вынуждало студенческие столовые прекращать свою деятельность. В Иркутске столовая закрылась на полмесяца раньше, чем разъехались все студенты, то же самое наблюдалось и в Омске [ГАО: Л,6].

Безусловно, столовые были не единственным способом получить пищу. Для некоторых студентов обеды были включены в стоимость снимаемого ими жилья. Однако это явление не было массовым по причине дороговизны и нехватки материальных средств у студентов.

В целом, ситуация с обеспечением студентов питанием оставалась напряженной на протяжении всего периода 1920-х годов. Лишь небольшое количество учащихся могли позволить себе более менее регулярное питание.

Литература:

Барнаульский округ в цифрах. Статистический ежегодник-справочник. 1925-1927гг. С.80

Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ) Ф.1565. Оп.4. Д. 15. Л. 28.

Государственный архив Новосибирской области (ГАО) Ф.627. Оп.1. Д. 26. Л.6.

Красное знамя. – 1920. – 8 февраля.

Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. Социально-историческая судьба Российская политическая энциклопедия (Росспэн). – Москва, 1999. - 460 с.

RESUME

Рогозина И.В. ТРАМПИАНСКАЯ МЕДИАСАТИРА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья сконцентрирована на исследовании так называемой трампианского политического юмора, получившего в последние годы большое распространение в дискурсе СМИ разных стран. В частности, статье реконструируются ментальные схемы, используемые для создания сатирического образа Д. Трампа в медиадискурсе Великобритании и Китая. В статье обосновывается тезис о том, что преимущественное использование той или иной ментальной схемы определяется лингвокультурой соответствующего сообщества.

I.V. Rogozina. TRUMPIAN MEDIASATIRE: LINGVOCULTUROLOGICAL ASPECT

The article is focused on the so called Trumpian political humor that has become widespread in media discourse over the past few years. In particular, the article reconstructs mental schemes used for creating D. Trump's satirical image in the media discourse in Great Britain and China. It argues that the predominant use of a certain scheme is determined by the mentality of a corresponding lingvocultural community.

Рогозина И.В. ТРАМПИАНСКАЯ МЕДИАСАТИРА: БЭБИ-МЕТАФОРА

В статье исследуются образцы трампианской сатиры, представленные медиатекстами, размещенными в традиционных и новых медиа. В качестве доминирующего способа сатирического осмысления деятельности Д. Трампа на посту президента США выступает бэби-метафора. В статье используется когнитивно-семиотический подход для анализа способов формирования бэби-метафоры знаками различной семиотической природы.

I.V. Rogozina. TRUMPIAN MEDIA SATIRE: BABY METAPHOR

The article studies samples of Trumpian satire, represented by media texts published in traditional and new media. The baby metaphor is viewed as the domineering way of interpreting D. Trump's activities as the US President. The article uses the cognitive-semiotic approach to analyze the formation of the baby metaphor with signs of different semiotic nature.

Беседина В.Г. ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ КОПИНГА

В статье рассматривается поликодовый текст интернет-коммуникации – интернет-мем, – с точки зрения выполняемых им функций. Комическое в структуре мема, а также экстралингвистические факторы способствуют использованию мемов в качестве инструмента совладания со стрессом, или копинга. Дается характеристика отдельных примеров мемов, отражающих депрессивные и суицидальные настроения.

V.G. Besedina. INTERNET MEME AS AN INSTRUMENT OF COPING

The article deals with functions of internet memes as polycode texts. Based on the linguistic analysis and analysis of extralinguistic factors the author concludes that memes can be used as a part of coping strategy to relieve the stress. A number of memes with depressive and suicidal content is analysed.

Бухнер Н.Ю. ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В СЛЕНГЕ

В статье анализируется потенциал студенческого сленга в оценке личностных качеств: «хороший/плохой», «умный/глупый», «привлекательный/непривлекательный» с учетом гендерного аспекта. Приводятся результаты эмпирического исследования с применением метода опроса, на основании которого автором определены основания оценки: положение в группе/социальной структуре, соответствие/несоответствие нормам, женственность/маскулинность.

N. Yu. Buhner. SLANG WORDS DENOTING PERSONAL QUALITIES

The paper is focused on students' slang denoting personal qualities, such as: «good/bad», «clever/silly», «attractive/unattractive» with gender aspect. Based on the obtained experimental data, the author singles out bases of evaluation: status in group/social class, norm/deviance, femininity/manhood.

Власова Е.Е. СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ЭМОТИВНОСТЬ» И «ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ»: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье представлен анализ различных научных подходов к пониманию и соотношению категорий эмотивности и эмоциональности в современной лингвистике. Подробно рассматривается вопрос об определении сущности и объема категории эмотивности. Описывается позиция автора по затрагиваемой проблеме. Особое внимание уделяется описанию классификаций эмотивной лексики. Отмечается наличие разногласий лингвистов по поводу критериев выделения эмотивной лексики, а также состава коннотативного компонента значения слова.

E.E. Vlasova CORRELATION BETWEEN EMOTIVENESS AND EMOTIONALITY: TERMINOLOGICAL DIFFERENTIATION

The article describes various scientific approaches in modern linguistics which help to comprehend and determine the category of emotiveness and correlate it with the category of emotionality. The author investigates the essence and scope of emotiveness. The author's point of view is also specified in this paper. Particular attention is paid to the classification of emotive words. It is noted that linguists disagree when they define emotive language units and identify the constituent parts of a word connotation.

Кремнева А.В., Петрушова Н.В. О МНОГОМЕРНОСТИ ИНТЕРТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. КАРТЕР "WISE CHILDREN")

На материале романа "Wise Children" британской писательницы-постмодернистки Анджелы Картер авторами рассмотрено функционирование интертекстуальности как одной из форм межтекстового взаимодействия в современной англоязычной прозе. Предложено рассмотрение интертекста как многомерного построения, отсылающего читателя сразу к нескольким прецедентным текстам. Приведены примеры аллюзивной переключки романа "Wise Children" с текстами У. Шекспира и с Библией.

A.V. Kremneva, N.V. Petrushova. ON THE MULTILAYED NATURE OF INTERTEXT

The authors study intertextuality as a form of intertextual interaction in modern English literature. The study is illustrated with the examples from "Wise Children", a novel by Angela Carter, a postmodern English novelist. The authors suggest that an intertext should be considered as a multilayered construct that refers to several precedent texts simultaneously. Examples of allusive cross-talk of "Wise Children" and W. Shakespeare and the Bible have been brought.

Левин А.В. ТЕОРИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ: АДГЕРЕНТНАЯ И ИНГЕРЕНТНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ

В статье рассматривается теория актуализации по отношению к структурно-синтаксическим и функционально-семантическим особенностям высказываний с конструкцией актуализации (ВКА), анализируются три структурных типа ингерентной актуализации.

A.V. Levin. THE THEORY OF ACTUALIZATION IN LINGUISTICS: ADHERENTLY AND INHERENTLY ACTUALIZATION

This article discusses the theory of actualization in relation to the structural-syntactic and functional-semantic features of statements with the construction of actualization (SCA), analyzes three structural types of inherently actualization.

Манухина И.А. ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

В данной статье рассматривается история возникновения и становление термина «интермедиальность». Приводятся различные определения и трактовки понятия интермедиальности с учетом различных научных подходов и трактовок. Особо подчеркивается необходимость разграничения понятий интермедиальность и интертекстуальность.

I.A. Manukhina. INTERMEDIALITY AS A DIRECTION OF MODERN HUMANITIES

This article discusses the history of the emergence of the term "intermediality". Various definitions and interpretations of the concept of intermediality are given, taking into account various scientific approaches and interpretations. The need to distinguish between the concepts of intermediality and intertextuality is particularly emphasized.

Позднякова Е.Ю. ЗАИМСТВОВАННАЯ И ИСКОННАЯ ЛЕКСИКА В НАИМЕНОВАНИЯХ КОММЕРЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

В статье затрагивается вопрос о происхождении наименований коммерческих предприятий – коммерческих эргонимов. Собственные имена коммерческих организаций представлены разнообразными наименованиями фирм, магазинов, торговых центров и торгово-развлекательных комплексов, кинотеатров, предприятий сферы обслуживания (парикмахерских, салонов красоты, спа-центров, саун и др.), отдыха и досуга, гостиничного и ресторанного сервиса, наименованиями туристических фирм и пр. Специфической особенностью данной группы имен является то, что они представляют собой не только эрго-, но и топообъекты, части городского пространства. Анализ языкового материала показал, что наиболее распространенный способ создания коммерческих эргонимов – это заимствование. Заимствование ведется из различных языков, при этом выбор языка-источника заимствования зачастую зависит от специализации конкретного учреждения.

Pozdniakova E.Yu. BORROWED AND NATIVE VOCABULARY IN THE PROPER NAMES OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS

The article deals with the problem of origin of commercial ergonyms. The proper names of commercial organizations include different nominations, such as the names of touristic firms, restaurants, hotels, shops, cinemas etc. The peculiarity of this group of proper names is that they are not only ergo- objects but also topo- objects, the parts of urban space. The analysis of linguistic material shows that the most common way of creating commercial ergonyms is borrowing. Borrowing is conducted from different languages, the choice of language-the source of borrowing depends largely on the specific of the institution.

Саркисян И.В. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РОМАНЕ И.А.ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ» И ИХ ПЕРЕВОД НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК

В данной статье рассматривается стилистическое назначение фразеологических единиц в романе И.А.Гончарова «Обрыв», сравниваются тексты оригинала и перевода с точки передачи и стилистического соответствия фразеологизмов, проанализированы способы перевода фразеологических единиц русского языка на армянский язык.

I.V. Sarkisyan. PHRASEOLOGICAL UNITS IN I.GONCHAROV'S NOVEL «THE PRECIPICE» AND THEIR TRANSLATION INTO THE ARMENIAN LANGUAGE

This article deals with the stylistic purpose of the phraseological units in I. Goncharov's novel «The precipice», compares the texts of the original and the translation from the point of the transmission and the stylistic correspondence of the phraseological units, analyzes the ways of translating the phraseological units from Russian into Armenian.

Татевосян Р. В., Беджаниян К. Г. ДОМ ПОЭТА (О ПЕРЕВОДАХ СТИХОТВОРЕНИЯ ЛЕРМОНТОВА «МОЙ ДОМ» НА АРМЯНСКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ)

В статье рассматриваются переводы раннего стихотворения М.Ю. Лермонтова «Мой дом» на армянский (Ал. Цатурян и Г. Борян) и английский языки (Е. Бонвер и Д. Мегер), анализируются их особенности, дается оценка перевода на основании точности передачи эмоциональных состояний, сохранения метрики и других критериев близости к подлиннику.

R.V.Tadevosyan, K. H. Bejanyan. THE POET'S HOME (ABOUT THE TRANSLATIONS OF M.LERMONTOV'S POEM «MY HOME» INTO ARMENIAN AND ENGLISH.

The article deals with the translations of M.Lermontov's early poem «My home» into Armenian (Al. Tsaturyan and G. Boryan) and English (E. Bonver and D. Meger). Translations are analysed and evaluated based on the changes made in poem's metric, rhyming, lexical closeness to the original and other criteria.

Абухова. И.Ю. ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания современной молодежи в процессе изучения иностранного языка на основе специальных учебных пособий. В статье идет речь о духовно-нравственном кризисе молодежи в нашем обществе и необходимости вос-

питания высоконравственной и высокодуховной молодежи в процессе обучения иностранному языку.

I.Yu. Abukhova. SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF MODERN YOUTH IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of spiritual and moral education of modern youth in foreign language studying. The article deals with spiritual and moral crisis of youth in our society and necessity to educate highly moral and highly spiritual youth in foreign language training.

Агафонова Е.А., Масачева И.А. ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье обсуждается проблема разработки учебных пособий по иностранному языку в связи с переходом к новым образовательным стандартам. Авторами рассматриваются новые учебные пособия по английскому языку, разработанные на основе коммуникативного подхода к обучению иностранному языку и направленные на формирование всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

E.A. Agafonova., I.A. Masacheva. THE EXPERIENCE OF ENGLISH TEXT BOOK DEVELOPMENT

The article deals with the problem of English textbook development according to new educational standards. The authors present new effective English textbooks based on the communicative approach to the foreign language teaching and aimed at formation of all components of foreign language communicative competence.

Аникина Е.Ю., Цветкова Е.А. ХОРОШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

В статье рассказывается о том, каким по мнению студентов должен быть хороший преподаватель иностранного языка. Также говорится о качествах, которыми обязательно должен обладать хороший преподаватель. Как итог приводятся результаты опроса по этой теме среди студентов Алтайского государственного технического университета, изучающих немецкий и французский языки.

E.Y. Anikina, E.A. Tsvetkova. A GOOD TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES THROUGH THE EYES OF STUDENTS

The article describes how, in the opinion of students should be a good teacher of foreign languages. The author also talks about features that a good teacher must have. As a result, the author gives the results of the survey of students studying German and French at the Altai State Technical University on this topic.

Биттер Н.В., Усенко В.Д. ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ, ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ

В статье приведен анализ современного процесса обучения в сфере туризма, рассмотрены подходы к моделированию данного процесса. Представлена модель подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в туристской индустрии на основе применения системного подхода.

N.V. Bitter, V.D. Usenko. PERSONNEL FURTHER TRAINING IN TOURISM INDUSTRY

The article analyzes modern process of training in the field of tourism, considers approaches to modeling this process. The model of training, retraining and personnel further training in the tourism industry based on the application of a system approach is presented.

Бобровская Н.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются основные цели и направления педагогического сопровождения развития академической мобильности студентов. Автор раскрывает особенности организации

мобильности в вузах и возникающие в связи с этим процессом проблемы. Приводится анализ задач по организации академической мобильности студентов, стоящие перед российскими вузами.

N.A. Bobrovskaya. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS

The article discusses the main goals and directions of pedagogical support for the development of academic mobility of students. The author reveals the features of mobility organization in universities and the problems arising in connection with this process. The analysis of tasks on the organization of academic mobility of students facing Russian universities is given.

Головина Э.В., Шмакова С.М. МИКРОПРОЕКТ - ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПУТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В качестве примера описывается метод проектов, который широко используется на занятиях по иностранному языку. Авторы демонстрируют микропроект, его организацию и структуру, специфический опыт в проектной работе, очевидность его преимуществ: сотрудничество и партнерство студентов, развитие их творческих способностей и мышления, эмоциональное переживание, формирование коммуникативных навыков.

E.V. Golovina, S.M. Shmakova. MICROPROJEKT IS AN INTERACTIVE WAY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with interactive ways of foreign language teaching. As an example the project method is described. This way is widely used in foreign language training. The authors present microproject, his organization and structure, specific experience in project work, the evidence of its advantages: students cooperation and partnership, the development of their creative abilities and thinking, of communicative skills.

Голуенко Т.А., Трубникова О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ «ПРАВОВЕДЕНИЕ» И «ПОЛИТОЛОГИЯ»)

В статье рассматривается использование информационных технологий в образовательном процессе. Особое внимание авторы уделяют использованию информационных технологий при изучении гуманитарных дисциплин. Показаны преимущества применения информационных технологий в гуманитарных науках, а также некоторые виды информационных технологий. Авторы рассматривают применение информационных технологий при изучении учебных курсов «Правоведение» и «Политология».

T. A. Goluenko, O. A. Trubnikova THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR HUMANITIES STUDIES (FOR EXAMPLE, COURSES IN "LAW" AND "POLITICS»)

The article discusses the use of information technology in the educational process. The authors pay special attention to the use of information technologies in the study of Humanities. Advantages of application of information technologies in Humanities, and also some types of information technologies are shown. The authors consider the use of information technology in the study of training courses "Law" and "political Science".

Дегтярь Г.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена профессионально-ролевым играм и их использованию на занятиях англ. языка с целью овладения навыками профессионального общения. Акцент делается на то, что профессионально-ролевые игры являются одним из методических приемов, который направлен на практическое овладение языком.

G.D. Degtyar. THE USE OF PROFESSIONAL ROLE-PLAYING GAMES IN ENGLISH CLASSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

This article is devoted to professional role-playing games and their use in the classroom English language for the purpose of mastering the skills of professional communication. Professional and business games are one of the methodological techniques, which is aimed at practical language acquisition.

Кандаурова Ж.Н. СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается сущность воспитания в современном ВУЗе. Описываются современные цели, направления, подходы и задачи ВУЗовского воспитательного процесса. Определены ориентиры, на которые следует опираться высшей школе при организации учебной и внеучебной деятельности.

ZH. N. Kandaurova. CREATION OF AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A MODERN UNIVERSITY

The article deals with the essence of education in a modern University. Modern goals, directions, approaches and tasks of the University educational process are described. The guidelines on which higher education should be based on in the organization of educational and extracurricular activities are defined.

Кремлева Ю.В. О ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблемам преподавания дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. В работе автор рассматривает четыре вида речевой деятельности в обучении иностранным языкам. Для решения существующих проблем автор предлагает использовать технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе.

J.V. Kremleva. TYPES OF SPEECH ACTIVITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE PRACTICE OF HIGHER SCHOOL

The article is devoted to problems of teaching the discipline "Foreign language". In the work the author portrays four types of speech activity in teaching foreign languages. As a solution to existing problems, the author proposes to use technologies based on a learner-centered approach.

Лысакова И.М. МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Статья посвящена проблеме межпредметной интеграции при обучении иностранному языку студентов строительных направлений на основе специальных учебных пособий. В статье идет речь об использовании межпредметных связей в процессе обучения

I.M. Lysakova. THE PROBLEM OF INTERSUBJECT INTEGRATION WHEN GETTING TRAINING AMONG THE STUDENTS OF CIVIL ENGINEERING FACULTY

The article is devoted to the problem of intersubject integration when getting training among the students of construction faculty. The article deals with the use of intersubject connections in the process of training.

Ларина Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье дается подробный анализ наиболее эффективных способов и технологий работы с аутентичным видео материалом на занятиях по иностранному языку. Автор подчеркивает, что их умелое использование способствует формированию устойчивых навыков практического владения иноязычной речью и обеспечивает глубокое понимание культурных особенностей носителей изучаемого языка.

T.A. Larina USE OF AUTHENTIC VIDEO MATERIAL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with a profound analysis of the most effective techniques to use authentic video in EFL classroom. The author highlights the importance of proficient teaching in developing foreign language comprehension and cultural awareness.

Литвинова О.А. ВАРИАТИВНЫЕ КУРСЫ В ВУЗЕ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА В РОССИИ»)

В статье представлен авторский опыт разработки и преподавания вариативного курса «История инженерного дела в России» в рамках парадигмы гуманитаризации образовательного процесса. Автор указал принципы, которые он положил в основу преподавания учебной дисциплины. В заключении статьи сделан вывод о том, что реализуемые автором принципы гуманитаризации образования соответствуют вводимому в настоящее время в высшей школе компетентностно-ориентированному подходу.

O.A. Litvinova. ELECTIVE COURSES IN HIGHER EDUCATION AND THEIR ROLE IN DEVELOPMENT OF THE CULTURAL COMPETENCIES HAVE MODERN STUDENTS (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING COURSE THE "HISTORY OF ENGINEERING IN RUSSIA»)

The article presents the author's experience in developing and teaching an elective course on "History of Engineering in Russia" within the paradigm of humanization of the educational process. The author states about the principles that he based teaching the course. The article concludes that the principles of humanization of education correspond to the principles of competence-oriented approach implementing in higher education currently.

Маркарян К.А. О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СПОСОБА АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИСХОДНОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье отмечается востребованность владения иностранным языком с целью повышения профессиональной осведомленности и расширения коммуникативных возможностей и, как следствие, необходимость развития умений рационализировать процесс восприятия информации, представленной в первичном тексте, и создавать вторичный текст путем различных видов трансформаций. Отмечается важность развития навыков составления вторичных текстов не только для изучения иностранного языка, но и как необходимого средства для грамотной и логически построенной профессиональной речи на родном языке.

K.A. Margaryan ON THE NEED TO DEVELOP THE ABILITIES TO CREATE A SECONDARY TEXT AS A WAY OF ANALYTICAL-SYNTHETIC PROCESSING OF INITIAL INFORMATION

The article notes the demand for knowledge of a foreign language in order to increase professional awareness and expand communication skills and, as a result, the need to develop skills to rationalize the process of perception of the information presented in the primary text and create a secondary text through various types of transformations. The importance of developing skills in the preparation of secondary texts is noted not only for learning a foreign language, but also as a necessary tool for a competent and logically built professional speech in the native language.

Меркулова Е.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: GAMIFICATION

В статье рассматриваются возможности цифровых образовательных ресурсов в преподавании английского языка. Автор описывает применение игровых обучающих платформ, их преимущества, а также дает рекомендации по их применению.

E.N. Merkulova. MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH: GAMIFICATION

The article deals with the opportunities of digital education resources in teaching English. The author describes the use of game-based learning platforms, their advantages and gives recommendations how to use them.

Никонова Е.Н., Кремнева А.В. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ В НЕ-ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается иностранный язык как необходимая компетенция для успешной профессиональной деятельности. Авторы выделяют основной барьер, влияющий на уровень

владения иностранным языком – это низкое качество иноязычной языковой подготовки многих абитуриентов и низкая мотивация студентов к изучению иностранного языка. Смешанный метод обучения (blended learning) дает возможность расширять аудиторную нагрузку, т.к. включает в себя особенности технологий традиционного и дистанционного обучения. Эксперимент, проведенный в рамках работы, показал, что использование технологии смешанного обучения благоприятно влияет на совершенствование студентами навыка чтения и на общую успеваемость в области иностранных языков.

E.N. Nikonova, A.V. Kremneva PECULIARITIES OF APPLYING THE BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article considers a foreign language as a necessary competence for successful professional activity. The authors highlight the main barrier affecting the level of foreign language proficiency. It is poor quality foreign language training of many applicants and low motivation of students to learn a foreign language. The blended learning method provides an opportunity to extend classroom including features of traditional and distance learning technologies. The experiment conducted as part of the work showed that the use of mixed learning technology has a favorable impact on students reading skills and overall performance in the field of foreign languages.

Попова Н.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.

В статье рассматриваются положительные и отрицательные аспекты использования аутентичных дидактических материалов в процессе преподавания иностранного языка. Делается вывод о необходимости учитывать уровень языковой подготовленности обучаемых при введении в практику обучения аутентичных материалов. Рассматривается понятие «методически аутентичные материалы».

N.P. Popova. THE USE OF AUTHENTIC DIDACTIC MATERIALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITY

The article deals with the positive and negative aspects of using authentic didactic materials in the process of language teaching. The author makes a conclusion about the necessity to consider the foreign language competence level of students before incorporating authentic materials in the teaching process. The article also considers the concept of « methodically authentic materials».

Сабанина Е.А. ЧЕРЕЗ ЭМОЦИЮ ИНТЕРЕСА К МОТИВАЦИИ

В статье говорится о способах формирования и поддержания устойчивого интереса у обучающихся высших учебных заведений к изучению иностранного языка, подчёркивается ведущая роль личности преподавателя в формировании мотивации у обучающихся, раскрывается понятие эмоции и устанавливается взаимосвязь эмоции интереса и мотивации.

E.A. Sabanina. THROUGH EMOTION OF INTEREST TO MOTIVATION

The article deals with the ways of formation and maintenance of steady interest among the students of universities studying a foreign language. The author emphasizes the leading role of the teacher's personality in the formation of motivation among the students. It also reveals the concept of emotions. The interrelation of emotion of interest and motivation is established.

Симонова Н.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье даются методические советы по изменению подхода к изучению английского языка, не как предмета университетского курса, а как глобального современного научного информационного контента, улучшению у студентов навыков английского языка с помощью использования возможностей интернет: коротких видео лекций образовательного проекта TED.com, видео канала YouTube, поисковой системы Google, сайтов ESL Discussions, Daily English Conversation Practice – Questions and Answers. Делается вывод о том, что студенты, желающие общаться имеют возможность создать свое видео на английском языке на канале YouTube и установить контакты для непосредственного общения на иностранном языке.

N.N. Simonova. USING THE INTERNET RESOURCES FOR LEARNING SPOKEN ENGLISH

The article gives methodological tips for changing the approach to learning English not as a university course subject, but as a global modern scientific information content, for improving the students' English skills by using the capabilities of the educational project TED videoconferences, the YouTube Internet video channel, the Google search engine. Students who want to communicate have an opportunity to create personal videos in English on YouTube channel and using sites ESL Discussions, Daily English Conversation Practice – Questions and Answers can establish contacts for direct communication in foreign language.

Фалеева Н.В. АВТОНОМИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается понятие автономии. Анализируются условия развития автономности студентов в процессе обучения иностранному языку.

N.V. Faleeva INDIVIDUAL AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with the concept of autonomy. The conditions for the development of students' autonomy in foreign language teaching are analyzed.

Фролова О.В. ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Главной целью статьи является выявление и рассмотрение типичных проблем, возникающих при обучении магистрантов иностранному языку. Автор описывает наиболее распространенные ситуации и предлагает способы максимально эффективного решения поставленных задач.

O.V. Frolova. PROBLEMS ARISING DURING FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN MASTERS' COURSE AND WAYS OF SOLVING THEM

The main task of the article is to reveal the problems arising in the process of English studying during Masters' course. The author describes the most common situations and tries to find out the ways of solving problems.

Васильев С. Ф. МОНАДОЛОГИЯ ЛЕЙБНИЦА В СПИРИТУАЛИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Л.М.ЛОПАТИНА

В статье рассматривается интерпретация русским «метафизическим персоналистом» Л. М. Лопатиным учения о монадах Лейбница. Показывается возможность существования разных типов монадологий, отличающихся своей трактовкой генезиса материи и ее отношения к монадам. Отмечается стремление Лопатина истолковать монадологию Лейбница в исключительно спиритуалистическом духе, при котором монады понимаются как единственные первичные субстанции, порождающие материальный мир.

Vasiliev S. F. MONADOLOGY IN LEIBNIZ'S SPIRITUALISTIC INTERPRETATION of L. M. LOPATIN

The article discusses the Russian interpretation of the «metaphysical personalist» L. M. Lopatin of the doctrine of monads of Leibnitz. The possibility of existence of different types of Monadology differing in the interpretation of Genesis of matter and its relation to monads is shown. Lopatin noted the desire to interpret the Monadology of Leibniz in a purely spiritual vein, in which the monad is understood as the only primary substance that generates mass world.

Жиляков Д.В., Кунгурова Е.В. ПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ-СИБИРЯКОВ В ГОДЫ НЭПА

В данной статье речь идет о питании студенческой молодежи. Рассматривается средний рацион студента-сибиряка. Приводятся цены на питание в столовой и делается вывод о том, что цены были очень высокими для студентов.

D.V. Zhilyakov, E.V. Kungurova. SIBIRIAN STUDENTS NUTRITION DURING NEP

This article presents historical information about Siberian students' nutrition. The average ration of food is presented. Authors conclude that prices in students' canteens were rather high.