

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РЕГИОНОВЕДЕНИЯ

УЧИТЕЛЬ. УЧЕНИК. УЧЕБНИК

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**МАТЕРИАЛЫ IX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**



LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES AND AREA STUDIES

TEACHER. STUDENT. TEXTBOOK

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

**MATERIALS OF IX INTERNATIONAL
SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE**



УДК 81'33(063)
ББК 81.1я431
У92

*Печатается по постановлению Редакционно-издательского Совета
и Ученого Совета факультета иностранных языков и регионоведения
Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова*

Редактор-составитель:
доктор филологических наук, профессор Г.Г. Молчанова

У92 **Учитель. Ученик. Учебник:** материалы IX Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов / под ред. Г.Г. Молчановой. – М.: «КДУ», «Университетская книга», 2019. – 516 с. – doi: 10.31453/kdu.ru.91304.0037.

ISBN 978-5-91304-870-7

В сборнике представлены материалы, отражающие современные тенденции в области изучения языка и преподавании иностранных языков. Обсуждаются теоретические и методологические вопросы лингвистики и современные тенденции обучения иностранным языкам. Издание адресовано филологам – преподавателям, научным сотрудникам, аспирантам, студентам вузов, – а также всем, кто интересуется вопросами преподавания иностранных языков.

The collection of articles reflects the modern scientific tendencies in linguistics, culture studies, translation and communication. They discuss theoretical and methodological issues of teaching foreign languages. The edition is meant for teachers, postgraduates, students and all those interested in teaching foreign languages.

УДК 81'33(063)
ББК 81.1я431

Онлайн-версия книги доступна по адресу: <https://bookonlime.ru/node/4652/>

ISBN 978-5-91304-870-7

© Авторы статей, 2019
© «КДУ», 2019

ОТ РЕДАКТОРА

18–19 октября 2018 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ прошла IX международная научно-практическая конференция «Учитель. Ученик. Учебник». Впервые конференция была проведена в 2001 году, и за эти годы стала важным научным событием для российских и зарубежных ученых, занимающихся вопросами изучения традиционных и инновационных подходов в методике преподавания иностранных языков. Председатель оргкомитета – ректор Московского университета, академик В.А. Садовничий, заместитель председателя – профессор Г.Г. Молчанова, ответственные секретари – доцент В.В. Робустова и доцент И.В. Петросян.

В рамках конференции получили широкое обсуждение вопросы междисциплинарности в преподавании языка и перевода, психологические и лингводидактические вопросы взаимодействия преподавателя и студента / учителя и ученика в новой образовательной среде, лингвистические основы преподавания иностранных языков, мир изучаемого языка в межкультурном взаимодействии, проблемы преподавания языка для специальных целей, учебники и словари в преподавании иностранных языков, информационно-коммуникационные технологии в преподавании, теоретические и прикладные аспекты контроля усвоения знаний и многие другие традиционные и новые вызовы педагогического пространства.

В конференции приняли участие более 200 ученых из различных вузов и исследовательских центров России. 23 региона России представляли 48 ведущих вузов РФ – вузы Москвы (МГУ, МГИМО, МГЛУ, МГПУ, РУДН, ГИТИС, РГГУ, НИУ «Высшая школа экономики», Московский Международный университет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, Московский государственный психолого-педагогический университет, Финансовый университет при Правительстве РФ, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Национальный исследовательский университет «МИЭТ», МГТУ им. Баумана, Российский Государственный университет им. А.Н. Косыгина, Московская финансово-юридическая академия, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, Российский Новый Университет), ведущие вузы Брянска, Владивостока, Владикавказа, Воронежа, Елабуги, Иваново, Ижевска, Казани, Калининграда, Коломны, Краснодара, Нижнего Новгорода, Пензы, Пятигорска, Санкт-Петербурга, Саратова, Смоленска, Таганрога, Твери, Томска, Тулы, Тюмени, Челябинска, а также ученые Беларуси (Минск), Армении (Ереван), Польши (Варшава), Германии (Мюнхен), Великобритании (Кембридж).

На пленарных заседаниях выступили с докладами широко известные в научном сообществе ученые, которые осветили активно разрабатываемые и перспективные направления исследований в русле теории и методики преподавания иностранных языков: декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ, профессор Г.Г. Молчанова, заместитель декана по академической политике и русистике факультета иностранных языков и регионоведения МГУ, профессор И.Г. Милославский, заместитель декана по научной работе, профессор А.Э. Левицкий, профессор филологического факультета МГУ А.А. Липгарт, профессор факультета иностранных языков и регионоведения Т.Ю. Загряжская, профессор ФИЯР Л.В. Полубиченко и профессор ФИЯР В.В. Сафонова.

Полезными для практики преподавания различных аспектов языка и организации учебного процесса в вузе и школе стали творческие мастер-классы Мэтью Элмана «Blended Learning», профессора С.В. Титовой «Проектирование электронных ресурсов для обучения иностранному языку», доцента О.А. Кравцовой «Грамматика в современном учебнике для неязыкового вуза», доцентов М.С. Переверткиной и А.А. Коренева «Разработка учебных программ: секреты успеха», доцента Ю.Б. Курасовской «Актуальные проблемы и перспективы ЕГЭ», доцентов И.Л. Лебедевой и А.Н. Колесниковой «Особенности заданий школьных олимпиад», доцента А.П. Авраменко «Мобильные технологии и интерактивные задания в обучении письму» и т.д.

В рамках конференции прошли чествования юбиляров факультета иностранных языков и регионоведения профессора С.Г. Тер-Минасовой и профессора И.Г. Милославского. За многолетнюю плодотворную научно-педагогическую деятельность на благо Московского университета и в связи с юбилеем приказом ректора МГУ, академика В.А. Садовничего профессору факультета иностранных языков и регионоведения Светлане Григорьевне Тер-Минасовой и профессору факультета иностранных языков и регионоведения Игорю Григорьевичу Милославскому объявлена благодарность.

Пленарные заседания задали векторы основных дискуссионных тем, обсужденных в ходе работы 10-ти научных секций, возглавляемых ведущими учеными, среди которых профессора: Л.И. Богданова, Г.И. Бубнова, Н.В. Барышников, О.Д. Вишнякова, Л.А. Городецкая, Т.Г. Добросклонская, Т.Ю. Загряжская, А.И. Комарова, А.Э. Левицкий, А.П. Миньяр-Белоручева, А.Л. Назаренко, А.Н. Павленко, Л.В. Полубиченко, М.М. Раевская, В.В. Сафонова, С.В. Титова, Е.С. Федорова, Д.А. Шевлякова, Л.Г. Шипелевич, Е.Б. Яковлева; доценты М.Г. Бах-

тиозина, И.Г. Игнатьева, Ю.Б. Курасовская, Е.И. Маринина, М.А. Чигашева, Е.И. Энгель. Были обсуждены проблемы и перспективы интеграции дистанционных образовательных технологий в практику преподавания иностранных языков, вопросы конвергенции национальных и международных стандартов, интерактивные методы формирования профессиональных компетенций у студентов, лингвистическое и нелингвистическое в переводческом образовании, вопросы перевода реалий в контексте межкультурной коммуникации, влияние индивидуального стиля педагогической деятельности на успех взаимодействия преподавателя и студента, инновации в развитии учебной автономии студента-лингвиста, особенности преподавания специальной лексики, проблемы развития технологий CLIL, EAP, EMI в неязыковых вузах и многие другие вопросы, находящиеся в фокусе внимания ученых сегодня. В рамках молодежной секции студенты бакалавриата и магистратуры поделились результатами научных поисков, живо и творчески обсудили вопросы развития теории и методики преподавания иностранных языков.

На заключительном пленарном заседании были подведены итоги работы конференции и приняты практические рекомендации для совершенствования преподавания иностранного языка, культуры, межкультурной коммуникации и перевода в вузовской аудитории; отмечены передовые и наиболее перспективные аспекты изучения языковых и речевых данных, путей формирования межкультурной компетенции в школе и вузе на занятиях по иностранному языку.

Г.Г. Молчанова

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ, ИЛИ МИФ О ВЕЧНОМ ВОЗВРАЩЕНИИ?

Загрязкина Татьяна Юрьевна
(Москва, Россия)

В статье ставится вопрос о национальной традиции обучения французскому языку в контексте культурологической проблемы профессиональной идентичности. С опорой на работы К. Леви-Строса, Д. Лемана, Э. Дюркгейма, П. Бурдьё, М. Элиаде рассматриваются особенности отечественной школы обучения французскому языку, векторах ее развития, проблемных узлах, к которым обращаются отечественные авторы в научных разысканиях и в профессиональной практике. Рассматриваются «разрывы» и «возвращения» в развитии научной мысли, ставится вопрос об их природе – реальной смене координат или временных отступлениях и возвращении к национальным архетипам.

Ключевые слова: обучение французскому языку, отечественная традиция, национальные архетипы

В статье ставится вопрос о национальной традиции обучения французскому языку в контексте культурологической проблемы профессиональной идентичности. По мнению К. Леви-Строса, структура культурного пространства включает не только базовые противопоставления, но и менее заметные «дифференциальные отклонения» (*écarts différentiels*) – биполярные оппозиции с признаками, мало различимыми на первый взгляд, но по своему эффекту весьма значительными [Lévy-Strauss, 1987]. Эту точку зрения развивает Д. Леман, который полагает, что характеристика «чужой» / «странный» (*étrange*) относится не только к проявлениям повседневной культуры, слишком очевидным, чтобы их не заметить, но и к менее очевидным, но очень существенным проявлениям научной мысли. Д. Леман употребляет термин «национальный вариант» научной школы и способов вербализации научной мысли [Lehmann, 1993]. Почему «арабская алгебра», например, возникла в рамках арабского мира и на арабском языке? Помогают или мешают научному общению культурные маркеры, отличающие одну традицию от другой?

Интерес к традициям обучения французскому языку в России возник во Франции не сегодня, и он объясняется несколькими факторами. Среди них блестящее прошлое французского языка в России и особенности его изучения, сформированные в XVIII–XIX вв.; симпатии к нашей стране представителей левой интеллигенции Франции и части преподавательского корпуса (начало – середина XX в.); переводы на французский язык работ отечественных авторов, весьма немногочисленные (с 60-х гг. XX в.). Так, перевод работы М.М. Бахтина «Поэтика Достоевского», осуществленный во Франции на рубеже 60–70-х гг., познакомил французов с его концепцией диалогичности культуры и повлиял на представления французских коллег об обучении иностранным языкам на основе живой разговорной речи. До сих пор взгляды Бахтина – Волошина упоминаются во французских работах не только по лингводидактике. В начале XXI в. важным фактором стали вызов глобализации и стремление поддерживать французский язык, опираясь на успешные традиции его изучения на обширном русскоязычном пространстве.

Как известно, глобализация вызывает к жизни другую тенденцию – регионализацию культурных традиций и практик в контексте проблем идентичности. Примером этому может быть репрезентация отечественной школы обучения французскому языку на страницах номера 63 французского и международного журнала «Recherches et applications – Le français dans le monde». Журнал тематический, данный номер специально посвящен историческим основам и разнообразию обучения французскому языку в русскоязычном пространстве *Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone* / Coord. par T. Zagryazkina // Recherches et application – Le français dans le monde. №63, janvier 2018 [*Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone*, 2018]. Коллектив авторов номера интернациональный – это представители России – Москвы (в том числе нашего факультета), Нижнего Новгорода, Пятигорска, Якутска, представители Казахстана и коллеги из университетов Франции.

Работа над этим номером в качестве его координатора позволила автору этих строк выявить проблемные узлы, затронутые во многих статьях не зависимо от конкретной тематики. Рассмотрим некоторые из них.

1. Важнейшим проблемным узлом оказались вопросы идентичности отечественной традиции и тех влияний, которые пришли извне. Можно заметить, что в разные исторические периоды их роль и интенсивность были различными: 1) прямое заимствование западной модели – глобальной или французской, 2) адаптация западной идеи в русскоязычном контексте, 3) решимость следовать «своим путем». Мы предполагаем, что в моменты

цивилизационной смены веков, которых в русскоязычном пространстве было немало, усиливался интерес к западным концепциям как источнику новых идей и практик. Так произошло в эпоху галломании, последовавшую за петровскими реформами, так же – в постреволюционный период начала XX в. и постперестроечный период конца XX в. Так, теория и практика 20-х гг. свидетельствовала о противопоставлении дореволюционных (как тогда казалось, «отсталых») и новых подходов к изучению иностранных языков, учитывающих зарубежный («передовой») опыт. Маргинализация французского языка, произошедшая в то время, объяснялась девальвацией его культурной значимости в новом социальном контексте и необходимостью чтения «социалистической» и технической литературы, которой на французском языке было меньше, чем на немецком и английском.

Противоположный процесс «реабилитации» французского языка обозначился в середине 40-х гг. Традиции изучения французского языка дореволюционного периода вдруг стали востребованными в связи с задачей «освобождения русской методической мысли от чрезмерных влияний зарубежной методической литературы и успешного искания своих путей», как об этом писала в 1946 г. известная лингвист и педагог К.А. Ганшина. Ганшина напомнила о культурной значимости французского языка в России как о козыре и мотивации его изучения, основанной на историческом опыте [Ганшина, 1946: 28].

Между тем «чужой» опыт проникал и сквозь «железный занавес», но доходил до массового читателя не прямым, а опосредованным способом, через работы ведущих специалистов, подчас критиковавших этот опыт, но и опиравшихся на него. Непрямой путь восприятия зарубежного опыта в массовом сознании преподавателей не мог не привести к мифологизации западных моделей и усилению эмоционально-оценочной коннотации при их восприятии – положительной или отрицательной. Потенциал *особого концепта иностранный язык* – термин Ю.К. Воробьева, И.В. Сединой [Воробьев, Седина, 2007: 193] – *французский*, сформированного в России еще в XVIII в. и открывшего путь к европейским ценностям, к середине XX в. изменился. Он получил более разнообразные оттенки значения: во-первых, сохранялись традиционно положительные коннотации образа французского языка, во-вторых – наметились отрицательные коннотации этого образа как связанного со «старым» миром, в третьих – углублялся взгляд внутрь самих себя, усиливались поиски «своего», противопоставленного «чужому», в-четвертых, сохранялись корреляции с «чужим», пусть и опосредованные.

2. Другим важным проблемным узлом, которого касались авторы номера – это отношение к традициям и инновациям. Изменения в обществе, которые произошли в конце 90-х гг., оказала мощное воздействие на обучение иностранным языкам, в частности французскому языку. Между тем стал заметнее определенный разрыв между высокой теорией и каждодневной практикой обучения французскому языку. Действительно, несмотря на разнообразие материалов, созданных в России и во Франции и доступных в наше время преподавателям, наряду с инновационными используются традиционные учебники и пособия, пусть дополненные и исправленные, но отражающие более ранний опыт (количество переизданий некоторых учебников – до 21 – говорит само за себя). Встает вопрос о том, какие факторы являются решающими при сохранении или разрыве традиций. Социальные изменения? Воздействие научной мысли? Особенности коллективных представлений, восходящих к разным типам профессиональных ценностей? Как квалифицировать не всегда мирное сосуществование в едином временном контексте разновременных ценностей и практик, отмеченных авторами номера – как пережиток? эклектику? естественное разнообразие, отражающее разные предпочтения преподавательского сообщества?

Этот вопрос возникал и ранее. Еще в 1922 г. Э. Дюркгейм показал двойственную природу личности преподавателя как индивидуума со своим опытом, с одной стороны, и представителя группы, с другой [Durkheim, 1968]. В дальнейшем биполярность коллективных представлений преподавательского сообщества была исследована П. Бурдьё. Он разделил представления, распространенные в образовательной среде, на две группы: *doxa*, с одной стороны, и *habitus*, с другой. «Университетская докса» по Бурдьё – это суждения, проявляющиеся в установочном дискурсе – директивах, предписаниях, и, можно добавить, планах и отчетах. Здесь очерчиваются границы, проводятся классификации, продвигаются инновации, которые воспринимаются как прогрессивные. Габитус ассоциирован с практикой и традиционалистскими предпочтениями, основанными на опыте прошлого, собственном или унаследованном, недоверием и даже отторжением новаций [Bourdieu, 1974].

Для верификации этой концепции мы с коллегами проводили рабочее анкетирование среди 20 преподавателей 33–43 лет на тему: «Оцените преподавание иностранного языка раньше и сейчас и обоснуйте Вашу точку зрения». Граница «раньше» устанавливалась самими информантами как условная и субъективная. Однозначных ответов, разумеется, не было. Как специалисты, респонденты старались быть объективными и профессионально отвечали, что однозначно оценить методы невозможно, они варьируются в зависимости от целей и задач обучения, состава аудитории и т.д. Тем ценнее проявления субъективных личных приоритетов, открывающие завесу лингвистической идеологии преподавателей. В части ответов проявлялись отрицательные коннотации, относящиеся к периоду «раньше»: «муштровали», «тренировали», «учебники – грусть-тоска», «грамматики – чуть ли не послевоенные». В другой части акценты были иными: в прежней «основательности» видели «разумное тоже», в современных методах – «творческий кавардак». Таким образом, «опыт-сейчас» не во всех случаях квалифицировался как преимущественно прогрессивный, «опыт-раньше» – как негативный.

Между тем установочный дискурс о преподавании иностранных языков прямолинеен – в нем явно доминирует комплекс мнений, основанный на идее прогресса и стадильности (ср. понятие «университетская докса» по П. Бурдьё). Ярким примером является Европейская шкала языков. Как следует из самого документа,

он «предоставляет пользователям **инвентарь параметров, категорий, критериев и показателей**, которые те могут взять на вооружение; он может также дать пользователям возможность более широкого выбора **параметров** и **способствовать критическому рассмотрению традиционных теорий**, в рамках которых они действуют и которые с этой точки зрения ими ранее не рассматривались» [Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001]. С момента появления этого документа не затихают споры о том, насколько универсальным может считаться его «инвентарь», однако стадийная концепция этого и других установочных документов сомнению не подвергается.

Можно предположить, что в основе этой стадийности лежит изменчивость идеала человека, связанного с исторической эпохой – как писал Э. Дюркгейм, именно «идеал ... и является целью обучения» [Durkheim, 1968: 9]. Представляется, что актуальный идеал обозначается наиболее четко и структурировано именно в установочных документах. Что, как не современный идеал, отражают компетенции, которые мы прописываем сегодня в наших программах? Знать, уметь, владеть, не будем углубляться в перечень, который составители программ знают очень хорошо. Между тем установки, проявляющиеся в спонтанной речи преподавателей, более многоплановы.

В нашей анкете были также вопросы: «Что главное в уроке?» и «Что привлекает в профессии? Что отталкивает?». В одной части ответов на первый вопрос сквозит образ идеального учащегося определенного этапа обучения и определенной – современной – формации. Сегодняшний учащийся призван выполнять действия повседневного – практического – характера, что и отмечает информант: «Что главное в уроке? На начальных этапах это, наверное, прогнать как можно больше жизненных повседневных ситуаций». Просматривается образ и идеального учителя, и идеального урока: «хорошая подготовка» и «четко выстроенный урок», «актуальные оригинальные материалы», разные опоры, разные виды групповой и индивидуальной работы, «дублированный урок» онлайн и т.д.

В другой – большей – части ответов раскрываются неформализованные и неструктурированные, вневременные ценности. «Что главное в уроке? – «помочь, снять неуверенность, устранить возможные недоразумения / «непонятки» – только так можно “научить учиться”». В ответах просвечивает универсальная гуманистическая сверхзадача: обеспечить когезию общения, связать преподавателя и ученика, ученика и группу, ученика и общество, независимо от портфеля компетенций, которыми он должен овладеть. Установка на контакт безусловно лидирует: «Что главное в уроке? Установить и удержать контакт с группой и внутри группы». Эта установка связана с чувством гармонии и равенства: важен «психологический климат: доброжелательная атмосфера, приподнятое настроение, отсутствие напряжения, моя доступность (возможность мне написать, позвонить, спросить)», «пытаюсь минимизировать свою речь и быть больше координатором».

Таким образом, параллельно с прогрессистскими ценностями доксы, структурированными в директивах и отражающими отношение к преподаванию как к науке, в спонтанной речи преподавателя сквозит габитус, ценности преподавания как искусства, когда удовольствие от единения, своего рода катарсис, испытывают не только ученики, но и сам преподаватель: «Мне вот честно интересно с ними. Я просто излучаю, наверное, сильнейшее сияние, когда они поняли, впитали и выдают мне МОЁ» [выделено информантом – Т.З.].

3. Среди проблемных узлов – маргинализация французского языка в современном образовательном пространстве и вопрос об образе языка, который также был поднят на страницах нашего номера. Оказалось, что образ французского языка в России вне зависимости от исторического периода сохраняет черты элитарности, которые проявляются даже при фактическом сужении сферы его применения. Коннотация элитарности была очевидной в период галломании, когда сформировалось представление о французском как «благородном» языке – водоразделе между дворянством и образованными слоями общества, с одной стороны, и основной массой населения, говорящей по-русски – с другой. Она оставалась очевидной и в 40 гг. с возрождением интереса к культурному потенциалу французского языка, она в иной форме проявилась в 60-е – 80-е гг. XX в., когда был реализован проект специализированных школ с преподаванием ряда предметов на французском языке, предварительным отбором учеников, особыми учебниками и программами, внедрением пилотных методов и т.д. В наше время идея элитарности французского языка в России также не утрачена. Очень часто его изучают не потому, что это практически выгодно, а потому, что это путь к освоению высокой культуры, будь то французская литература, мода или даже кухня, как ни парадоксально это звучит. Другое дело, что этот аргумент оказывается недостаточным в современном глобальном мире.

4. Еще одним проблемным узлом, который затронут в номере, является полилингвизм и поликультурализм. В период галломании обучали не только французскому, но немецкому, латинскому, итальянскому и другим языкам. В настоящее время обучение французскому языку происходит в сочетании с английским, без знания которого языковое образование не обходится, что приводит к возникновению интерференции не только с родным, но и с английским языком. Кроме этого Россия была и остается полиэтническим и поликультурным государством, в котором проживают многие народы и народности, что особенно важно отметить накануне 2019 г., объявленного ООН Годом коренных народов. Интересно, что в отдельных регионах – например, в Якутии – позиции французского языка оказываются даже прочнее, чем в центральной России. Этот интереснейший феномен требует дальнейшего рассмотрения, в том числе в культурологическом аспекте.

Каковы бы ни были темы каждой отдельной статьи, номер в целом поставил вопрос о векторах отечественной школы обучения французскому языку, будь-то Российская империя, Советский союз или современная

Россия и руссофония. Вопрос был поставлен, но однозначного ответа на него пока не существует. Проблема актуальна не только для нашей страны. Как подчеркивает французский исследователь О. Ребуль, в области образования антиномию разрыв/связь (*rupture/continuité*) можно заменить другим противопоставлением – обход/возвращение (*détour/retour*) [Reboul, 2011: 66]. Развивая эту мысль можно задать вопрос относительно того, насколько идея «вечного возвращения», выдвинутая М. Элиадэ для характеристики мифологических представлений [Элиадэ, 1998], в той или иной степени верна не только для традиционных, но и для научных взглядов. Что обозначают разрывы в динамике научной мысли – только ли реальную смену координат или временные отступления – «обходы» и возвращения к архетипам той или иной школы? Можно ли говорить о том, что зигзаги и колебания лишь подтверждают специфический путь «национального варианта» научной традиции?

В заключение отметим, что эти вопросы остаются открытыми и требуют проведения исследования на более широком культурном и языковом пространстве. Чем шире это пространство и протяженнее временной охват, тем явственнее проступает значение дифференциальных отклонений, казалось бы, периферических, а по сути – базовых и глубинных явлений, характеризующих ту или иную национальную школу обучения иностранному языку.

Список литературы

- [1] Воробьев Ю.К., Седина И.В. Западноевропейские языки в русской культуре XVIII в. Саранск: Издание Мордовского университета, 2007.
- [2] Ганшина К.А. Методика преподавания французского языка: пособие для учителей средней школы. Москва-Ленинград: Учпедгиз, 1946.
- [3] Элиадэ М. Миф о вечном возвращении. СПб: Алетейя, 1998.
- [4] Bourdieu P. *Le sens pratique*. P.: Minuit, 1979.
- [5] Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (дата обращения: 23.10.18).
- [6] Durkheim E. *Education et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. Première édition: 1922 // URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html (дата обращения: 23.10.18).
- [7] Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone / Coord. par T. Zagryazkina // Recherches et application : Le français dans le monde. №63, Janvier 2018.
- [8] Lehmann D. Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question. P. : Hachette, 1993.
- [9] Lévy-Strauss Cl. *Race et Histoire*. Denoel, 1987. URL: <http://www.anthropomada.com/bibliotheque/LEVI-STRAUSS-Claude-Race-et-histoire.pdf> (дата обращения: 23.10.18).
- [10] Reboul O. *La Philosophie de l'éducation*. 10^e édition. Paris : PUF, 2011.

Language and culture of national French teaching tradition or the myth of eternal recurrence?

T.Yu. Zagryazkina (Moscow, Russia)

In the article the question of national French teaching tradition in the context of cultural professional identity is addressed. With the help of works of Lévy-Strauss Cl., Lehmann D.E. Durkheim, P. Bourdieu, M. Eliade the peculiarities of Russian tradition of teaching the French language are examined, as well as its development vector and problems which Russian scholars referred to in their studies and professional practice. The departures from and returns to the development of scientific thought are examined and the question of their nature is raised: is it a real change in a coordinated system or just a temporary derogation and a return to national archetype?

Key words: French teaching, Russian tradition, national archetype

References

- [1] Vorob'ev Yu.K., Sedina I.V. Zapadnoevropeiskie yazyki v russkoi kul'ture XVIII v. Saransk: Izdanie Mordovskogo universiteta, 2007.
- [2] Ganshina K.A. Metodika prepodavaniya frantsuzskogo yazyka: posobie dlya uchitelei srednei shkoly. Moskva-Leningrad: Uchpedgiz, 1946.
- [3] Eliade M. Mif o vechnom vozvrashchenii. SPb: Aleteia, 1998.

ВУЗОВСКИЙ УМК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ПАРТНЕРСТВА

В.В. Сафонова (Москва, Россия)

Охарактеризовав динамику изменений в теории и практике проектирования учебной литературы в связи с парадигмальными сдвигами в языковом образовании, автор выделяет сущностные характеристики и описывает компонентный состав вузовского УМК по ИЯ, помогающего студентам овладевать культурой международного партнерства в условиях современного глобализированного, но активно защищающего свое культурное и лингвистическое многообразие мира. Опираясь на методологию и технологию соизучения языков в контексте диалога культур и цивилизаций, автор предлагает свое видение компонентного состава вузовского УМК по ИЯ, выделяет этапы его конструирования, детализируя содержание лингводидактической деятельности разработчиков учебной литературы на каждом из них.

Ключевые слова: межкультурная компетентностная образовательная парадигма, языковое образование, УМК по ИЯ, конструирование учебной литературы, высшая школа

В теории и методике конструирования УМК по иностранному языку /ИЯ/ как учебной дисциплине парадигмальные сдвиги возникали каждый раз при переосмыслении объекта обучения, в качестве которого первоначально выступала система изучаемого языка (нашедшая свое воплощение в грамматико-переводных методах). Однако осознав, что язык – это лишь инструмент выполнения конкретной речевой деятельности, в качестве объекта обучения уже стали рассматриваться разные виды речевой деятельности (что нашло, соответственно, отражение в учебной литературе, спроектированной поначалу по лекалам аудилингвального и аудиовизуального методов [Азимов, Щукин: 23–24, 22–23], а значительно позже и коммуникативного метода [Пассов, 1985], хотя более правильно его было бы обозначить как условно-коммуникативный метод. Следующий парадигмальный сдвиг был вызван осознанием того факта, что и речевая деятельность является инструментом осуществления более сложной и многомерной человеческой деятельности – общения, в результате было предложено А.А. Леонтьевым существенное дидактическое расширение объекта обучения ИЯ, которым стало «иноязычное общение» [Леонтьев, 1977], что нашло соответствующее отражение в учебной литературе по ИЯ, разработанной в соответствии с принципами коммуникативного подхода к обучению языку как средству общения в иноязычной среде [Johnson, Morrow 1981; Littlewood, 1981], в рамках которого создавалась учебная литература, ориентированная на обучение ИЯ как инструменту общения преимущественно с носителями языка. Интенсификация глобализационных процессов в развитии человеческой цивилизации на рубеже двадцатого и двадцать первого веков и в новом тысячелетии, сопровождающаяся расширением зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности, привела еще к одному парадигматическому сдвигу касательно объекта обучения ИЯ, поскольку объектом обучения ИЯ, а точнее сказать объектом языковой педагогики, стало выступать уже межкультурное общение на всех соизучаемых языках (иностранном, неродном и родном), что, как известно, послужило предпосылкой для интенсивного развития культуроведчески-ориентированных методических подходов (например, таких, как коммуникативно-этнографический [Barro et.al., 1998], социокультурный [Сафонова, 1996 и др.] плюрикультурный [Council of Europe, 2001; Council of Europe, 2018]), которые требуют существенного переосмысления теории и технологии методического конструирования учебной литературы для разных образовательных контекстов ее использования. В предлагаемой статье хотелось бы привлечь внимание к наиболее важным вопросам методологии и технологии конструирования вузовского УМК по ИЯ как инструмента подготовки студентов к международному сотрудничеству в контексте диалога культур и цивилизаций, изучение которых позволило бы перейти от теоретических изысканий касательно сути перехода на профессионально-профильную межкультурную компетентностную образовательную парадигму в высшей школе к непосредственному созданию учебно-методического обеспечения профессионально-профильного компетентностного развития студентов, в том числе и средствами соизучаемых языков.

Качественно новые, причем сложнейшие методические задачи подготовки вузовских учащихся к профессиональному межкультурному взаимодействию в условиях глобализированного, но активно вовлеченного в сохранение своего культурного и лингвистического многообразия мира в новом тысячелетии предполагают конструирование иноязычной учебной литературы не с ориентацией на некогда широко продвигаемые идеи о всемирной глобализации современной человеческой цивилизации, а в контексте концепции глокали-

зации разных сфер жизнедеятельности общества [Blatter, 2004] в конкретных странах. В связи с этим с особой остротой встает проблема создания инновационного вузовского комплекта взаимосвязанных учебника, учебных пособий и дополнительных дидактических материалов с ориентацией на межкультурную компетентностную парадигму университетского образования и, соответственно, конструирование вузовской учебной литературы с ориентацией на конкретный культурно-ориентированный методический подход, выбор которого определяется: 1) социокультурным статусом изучаемого ИЯ (например, ИЯ как лингва франка, и/или как один из языков международного общения, или как инструмент общения преимущественно в конкретных этнических/суперэтнических сообществах); 2) степенью методологической целесообразности и методической инструментальности использования конкретного культуроведчески-ориентированного методического подхода в заданном образовательном контексте языкового образования в высшей школе и на конкретном уровне университетского образования именно с позиции межкультурной компетентностной парадигмы; 3) диапазоном реализации конкретного культуроведчески-ориентированного методического подхода при создании вузовских профессионально-профильных образовательных программ, рабочих программ и учебной литературы; 4) наличием оценочного инструментария для оценки качества языкового образования с учетом международных и национальных требований к компетентностной подготовке выпускника вуза (включая как международные требования в рамках общеевропейской перестройки университетских образовательных структур [Wagenaar, 2012], так и общенациональных требований к качеству этой подготовки, обозначенных в федеральных образовательных стандартах и профессиональных стандартах РЯ).

В структурном плане в инновационный УМК по ИЯ представляется целесообразным включить Интернет-поддерживаемую совокупность учебных изданий, как то а) интерактивный учебник ИЯ кросс-культурной или плюрикультурной направленности; б) интерактивное пособие по сопоставительному культуроведению (минимально стран изучаемого языка и России); в) пособие по обучению переводу как инструменту профессионально-профильной межкультурной коммуникации; г) дидактические материалы для билингвальной и бикультурной/поликультурной поддержки профессионально-профильных tandem-курсов; д) дидактические материалы для коммуникативного (включая социокультурное) самообразования студентов; е) трехуровневое профессионально-профильное билингвальное академическое портфолио; ж) пособие по многоуровневому внутривузовскому контролю уровня сформированности у студентов профессионально-профильной межкультурной компетенции, сопряженное с такими ее сферами, как деловое общение, академическое общение и научно-исследовательское общение. Проектирование и конструирование рассматриваемого типа вузовского УМК по ИЯ представляет собой достаточно сложный лингводидактический процесс, включающий целый ряд этапов, а именно:

- 1) определение лингвокультурного каркаса проектируемых типов учебной литературы на основе результатов дидактически-ориентированного междисциплинарного анализа сфер профессионально-профильной межкультурной коммуникации в терминах коммуникативных событий [Safonova, 2018], подлежащих моделированию в учебной образовательной среде в соответствии федеральными требованиями к компетентностной профессионально-профильной подготовке выпускника вуза;
- 2) уточнение целевого назначения каждого из рассматриваемых типов учебной литературы как инструмента вузовского языкового образования в контексте диалога культур и цивилизаций;
- 3) структурирование каждого из компонентов УМК по ИЯ (выбор модели его методического конструирования) в соответствии с его лингводидактическим назначением и с учетом диапазона методических возможностей по практической реализации принципов выбранного культуроведчески-ориентированного методического подхода в заданном образовательном контексте высшей школы;
- 4) создание лингводидактической текстотеки и отбор методически эффективных монологических и/или билингвальных/ трилингвальных способов организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся на ее основе, причем, минимально, кросс-культурной направленности, а максимально, плюрикультурной направленности с ориентацией на профессионально-профильное межкультурное компетентностное развитие студентов на конкретном уровне вузовского образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры);
- 5) пилотирование созданных компонентов УМК в вузе/ряде вузов в течение двух-трех лет и оценивание их качества как средств обучения нормам профессионального межкультурного общения.

Как указывалось ранее, на первом этапе осуществляется дидактически-ориентированный анализ сфер профессионально-профильной межкультурной коммуникации в терминах коммуникативных событий. Например, под академическим коммуникативным событием понимается культурное явление академической жизни, относящееся к процессу подготовки и осуществления академического мероприятия с последующей оценкой его эффективности, в котором участвуют члены академического сообщества, в том числе в содружестве другими сообществами, с целью обсуждения актуальных академических и/или социально значимых цивилизационных проблем, обмена инновационным профессиональным опытом и научными инновациями, налаживания академических и других профессиональных контактов для сотрудничества и кооперации. В лингводидактическом описании каждого из выделенных коммуникативных событий, характерных для той или иной сферы межкультурной коммуникации, детализируются: а) поведенческие сценарии и коммуника-

тивно-когнитивные схемы [Council of Europe, 2001:126–128] участников того или иного коммуникативного события, б) типы выполняемых ими социокультурных ролей с учетом степени их коммуникативно-когнитивной регламентированности и наличия/отсутствия социокультурных ограничений, а также в) диапазона вариативности лингвокультурного репертуара участников межкультурной коммуникации.

При уточнении целевого назначения каждого из компонентов УМК по ИЯ на втором этапе анализируются его методический потенциал для развития у обучающихся способностей ориентироваться в условиях, социокультурном портрете, коммуникативном стиле участников межкультурного взаимодействия, представлять собственную/ные культуру/ры и овладевать культурой партнерства при решении лично значимых и/или профессионально значимых задач в условиях межкультурной коммуникации в разных лингвокультурных (национальных, религиозных, региональных, континентальных и геополитических) контекстах, находя способы преодоления коммуникативных помех, неудач, социокультурных сбоев, выбирая и реализуя коммуникативно приемлемые стратегии взаимодействия с представителями других культур и субкультур, и, соответственно, образов и стилей жизни.

Создание лингводидактической текстотеки, в том числе и с использованием Интернет-ресурсов, на четвертом этапе предполагает отбор печатной текстовой, аудиолингвальной, и аудиовизуальной информации, исходя из ее коммуникативной ценности, профессиональной значимости, социокультурной ценности и лингводидактической целесообразности для обучающихся на конкретном уровне образования в высшей школе и с конкретным уровнем коммуникативного владения ИЯ. Определив методический диапазон использования разных материалов лингводидактической текстотеки, принимаются решения о наиболее эффективных монологических и/или билингвальных/ трилингвальных способах организации образовательной деятельности студентов и проектируются информационно-тематическая, кросс-культурная или плюрикультурная и коммуникативно-деятельностная составляющие каждого из компонентов УМК, исходя из его лингводидактического назначения как инструмента ввода в социокультурные реалии глобализованного, но лингвистически и культурно разнообразного мира, а также международных требований и национальных приоритетов в профессионально-профильном языковом образовании на конкретном уровне высшего образования (бакалавриате, магистратуре, аспирантуре).

Конструирование полноценного и методически эффективного комплекса упражнений и заданий на базе лингводидактической текстотеки (созданной ранее разработчиками УМК), осуществляется, с одной стороны, с ориентацией на основополагающие методологические принципы языкового образования: принципы диалога культур и цивилизаций, дидактической культуросообразности, учета социокультурного контекста соизучения языков, системного и поуровневого профессионально-профильного коммуникативного развития обучающихся средствами ИЯ, обеспечения выбора студентами индивидуальной образовательной и самообразовательной траектории изучения ИЯ, развития билингвальной коммуникативной компетенции студентов в единстве всех ее составляющих (лингвистической, коммуникативно-прагматической, социокультурной, компенсаторной, самообразовательной и информационно-коммуникационной) [подробнее см. Диалог культур. Культура диалога, 2017: 104–116]. А, с другой, при конструировании этого комплекса разработчикам целесообразно руководствоваться такими методическими принципами, как принципы создания проблемно-ориентированной образовательной среды, адекватной опоры на поликультурную иноязычную Интернет-среду, приоритета сотрудничества между субъектами коммуникативного образования, адекватности способов и форм оценивания межкультурной коммуникативной компетенции и всех ее составляющих, опоры на междисциплинарное содружество в развитии плюрикультурного и многоязычного коммуникативного образования [подробнее см. Диалог культур. Культура диалога, 2017: 116–125].

Пилотирование новой учебной литературы в вузе/ряде вузов в течение не менее двух-трех лет является обязательным этапом в создании нового поколения УМК по ИЯ, в процессе чего определяется качество того или иного компонента УМК как средств обучения нормам профессионального международного общения, однако степень эффективности этого этапа в немалой степени зависит от того, насколько педагоги, вовлеченные в процесс оценивания учебно-методических продуктов, владеют комплексным методическим анализом качества учебной литературы, включающем компетентностный методический анализ, критериальный методический анализ и социокультурный анализ авторских методических продуктов.

Заключая, следует подчеркнуть, что только качественная работа разработчиков УМК по ИЯ на каждом из упомянутых выше этапах конструирования учебной литературы может позволить создать учебную литературу, способствующую формированию учебного культурного пространства с позитивными социализирующими свойствами, билингвальному кросс-культурному и/или плюрикультурному коммуникативному развитию обучающихся как равноправных партнеров профессионального межкультурного взаимодействия, интенсивному коммуникативно-когнитивному развитию студентов средствами соизучаемых языков, гармонизации & сбалансированности учебной и внеучебной деятельности обучающихся в неvirtуальной и виртуальной коммуникационной среде, развитию творческого потенциала вузовских учащихся (в том числе на базе ИКТ) средствами ИЯ. Осуществление моделирования УМК по ИЯ в контексте диалога культур и цивилизаций практически невозможно без междисциплинарного содружества разработчиков и исследователей в области межкультурной лингводидактики, теории и практики межкультурной коммуникации, психологии межкультурного общения, коммуникативно-ориентированного (включая медиативные варианты) тестирования, общеевропейской методологии и методики плюрилингвального и плюрикультурного образования средствами соизучаемых языков.

Список литературы

- [1] Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
- [2] Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017.
- [3] Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // Русс. яз. за рубежом. – 1977. №3. – С. 57–61.
- [4] Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: «Истоки», 1996.
- [5] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985.
- [6] Barro, A., Jordan S. & Roberts C. Cultural Practice in Everyday Life: the language learner as ethnographer // Language Learning in Intercultural Perspective/ Edited by M. Byram & M. Fleming. – Cambridge: Cambridge University Press. 1998. – P. 76–97.
- [7] Blatter J. “From Spaces of Place” to “Spaces of Flow”?: Territorial and Functional Governance in Cross-Border Regions in Europe and North America. International Journal of Urban and Regional Research, 2004, 28, – P. 530–548.
- [8] Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- [9] Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment Companion Volume with New Descriptors. 2018. Strasbourg. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe, 2018.
- [10] Johnson K., Morrow K. Communication in the Classroom. Harlow: Longman, 1981.
- [11] Littlewood W. Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- [12] Wagenaar R., González J., [coordinators] Tuning. Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Linguistics, University of Deusto, University of Groningen, Bilbao & Groningen, 2012.

TERTIARY LANGUAGE LEARNING KIT AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' CULTURE OF INTERNATIONAL PARTNERSHIP

V.V. Safonova (Moscow, Russia)

Having characterized the dynamics of methodological changes in the theory & practices of designing & developing textbooks that were caused by some paradigmatic shifts in language education, the author outlines the essential characteristics & components of an interculturally-oriented language learning kit that might help students master the culture of professional international partnership without which it is hardly possible to act efficiently in contemporary globalized world that has been vigorously protecting its cultural and linguistic diversity. The author's vision of a university language kit model and the stages in designing each of its components is based on FLT & FLL methodology and technologies of developing students' professional communicative language competences in the context of the dialogue of cultures and civilizations.

Key words: intercultural competency-based educational paradigm, language education, language learning kit, designing & developing educational literature, tertiary education

References

- [1] Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – М.: Izdatelstvo IKAR. 2009.
- [2] Dialog kultur. Kultura dialoga. Chelovek i novyye sotsiogumanitarnyye tsennosti: kollektivnaya monografiya / Otv. red. L.G. Vikulova. E.G. Tareva. – М.: NEOLIT. 2017.
- [3] Leontyev A.A. Teoriya rechevoy deyatel'nosti i ee znachenie dlya obucheniya inostrantsev russkomu yazyku // Russ. yaz. za rubezhom. – 1977. №3. S. 57–61.
- [4] Safonova V.V. Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy. Voronezh: «Istoki». 1996.
- [5] Passov E.I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. – М. 1985.

**I. Традиционное и новое
в преподавании иностранных языков и культур**

THE IMPORTANCE OF SOCIOLINGUISTIC LECTURE COURSE «REGIONAL VARIETIES OF ENGLISH» AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES AND AREA STUDIES

N. Avetisyan, S. Voskanyan (Moscow, Russia)

The connection between language and culture in the context of communication proves to be complex and diverse. We proceed from the assumption that communication, language and culture are inseparable. To communicate in a foreign language successfully and effectively, students require something more than a good knowledge of grammar and vocabulary. They should have an idea of culturally-conditioned patterns of verbal and non-verbal communication followed by native speakers. In the context of teaching English (as an international or universal language), the issue of culture takes on a special importance as we are talking about more than one national standard. As a rule, speakers of English as a second or foreign language tend to rely on one of the national varieties of English as a model. This course does not only aim to perform a linguistic analysis of regional English varieties, but it also seeks to illustrate how cultural and historical background, stereotypes, values and beliefs are reflected in the lifestyle and mentality of different English-speaking countries.

Key words: sociolinguistic lecture course, English as a second or foreign language, national standards of English, culturally-conditioned patterns of verbal and non-verbal communication

The aim of the course is to study regional varieties through culture, i.e. analyse differences in contemporary English in English-speaking countries, taking into account the historical and cultural background of English-speaking nations. The focus is on the theoretical foundations of the English language and its variants, as well as on practical evidence illustrating grammar, vocabulary, phonetics and spelling peculiarities of its regional varieties, namely: Great Britain, the USA, Australia and Canada.

Over the recent years the concept of “culture” has turned into a fashionable cliché, popular in the field of foreign language teaching. What makes “culture” a valuable component of foreign language teaching programs? How can it be incorporated in our teaching activities?

The connection between language and culture in the context of communication proves to be complex and diverse. We proceed from the assumption that communication, language and culture are inseparable. To communicate in a foreign language successfully and effectively, students require something more than a good knowledge of grammar and vocabulary. They should have an idea of culturally-conditioned patterns of verbal and non-verbal communication followed by native speakers (e.g. unwritten rules of spoken interaction regarding ways of starting, maintaining and finishing a conversation), situation-specific styles of speaking and writing, as well as the most common non-verbal communication signals used in the cultures of other countries.

In the context of teaching English (as an international or universal language), the issue of culture takes on a special importance as we are talking about more than one national standard of English.

It is commonly known that based on the differences between English-speaking nations, we can distinguish among American, British, Australian, Canadian and so on, all these varieties being equally legitimate national standards of English. Among all these standards, the dominant position is held by British and American English – both in terms of special features of their use and the degree of “legitimacy” of those peculiarities.

As a rule, speakers of English as a second or foreign language tend to rely on one of the national varieties of English as a model.

It is by no means easy to decide in favour of a specific variety as there are several established standards that can serve as a model, e.g. British, American and Australian English. Preference given to a certain language variety is accounted for by historical, cultural and geographic factors, as well as determined by the attitude to a selected standard and its native speakers.

In different countries of the world, students can opt for British English or American English. In some countries they also have an opportunity to choose Australian English, in others – Malaysian or Indian varieties of the English language. However, if they decide to study abroad, the question arises which country they should opt for: Ireland, Australia or Great Britain; Canada, the USA or New Zealand? The decision can be made in favour of one of the countries due to the fact that students’ friends did so or due to its presumed superiority in the field of teaching methodology. The choice of the country is also affected by the economic and political power of the relevant nation, as well as the issue of culture.

The idea of presumed superiority of one English variety over another appears to be utterly inappropriate, as one lifestyle or chain of historical events and related language development cannot possibly surpass another lifestyle or course of history.

The fact that teachers and students involved in the process of speech production generally tend to use a certain language standard does not mean that they should only see, hear or be otherwise exposed to that particular variety. The most important point in teaching and learning a specific language standard is that it should be understood by the majority of other English-speaking people in the world, as well as by those who language learners are most likely to communicate and deal with in the future.

What approach should teachers of English as a second or foreign language take, though? Which standard should they choose? It is obvious that American or Australian teachers of English will most probably use their national varieties as a basis. For most non-native English teachers, however, this choice can hardly be so unambiguous. To many who develop curricula, the choice of textbooks and teaching materials (directly related both to the language and culture) proves to be a key point where they have to make a decision and also try to justify it. Besides, English teaching methodology – especially when directly borrowed from the English-speaking tradition – may not fit into the framework of regional culture of education in certain countries. In the same way, the contents of teaching materials are subject to close consideration in order to verify culturally-conditioned ideas and views that they may possibly hold.

As a matter of fact, each nation speaking English as a mother tongue is aware of its linguistic identity and willing to protect it from external influence. Other countries can be split up into groups, depending on whether they adhere to the American or British variety or get impacted both by American English and British English (like, for example, Canada).

Apparently, the dominant position among all the national standards is held by British English and American English – both in terms of special features of their use and the degree of “institutionalising” those features. Therefore, the main part of the course is focused on comparing and contrasting these regional varieties.

Since it is impossible to learn a language (in this case, the English language) in isolation, apart from the world and culture of its native speakers, the teaching materials in question should primarily include vocabulary with national and cultural semantics – *realia* (culture-specific objects and items) that are unique to the given nation. Vocabulary is, therefore, observed with the use of cultural studies materials (covering various aspects of life) in certain and predictable contexts where they reflect differences between physical objects or features that are characteristic of different cultures; where they indicate differences in types of activity and behavioral patterns; where they result from differences existing between the institutions and *realia* (culture-specific objects) in different countries, and, finally, where they reflect specific cultural ideas, stereotypes, processes, values and beliefs that make life in one country different from that in another. Thus, this course does not only aim to perform a linguistic analysis of regional English varieties, but it also seeks to illustrate how the mentality of English native speakers is reflected in the countries indicated above.

Consideration of vocabulary differences between regional varieties of the English language implies perceiving them as illustrative materials reflecting certain cultural ideas or processes that make American life different from that in Great Britain, Canada, Australia, etc. When studying various fields of life, few similarities can be found, for instance, between the flora and fauna of English-speaking countries for obvious reasons. Taking one more aspect of life, e.g. architecture, one would have to admit that the architecture of relatively young countries, such as the USA, is, in a way, more experimental than English architecture. For this reason, words used to describe residential premises in different countries are far from being identical. Even if material and physical objects prove to have essential features in common in different English-speaking countries, the representatives of relevant cultures do not always make similar use of them, which leads to differences in terminology again. It can be best seen when it comes to food. Differences between countries also give rise to differences in terminology used to describe agencies and institutions in the field of education, government and public administration, banking system, etc. Further examples could be differences in terminology that exist in other fields, such as religion, law, healthcare, sports, etc. In fact, our discussion of these aspects could go on and on.

The above-mentioned differences presented in the recommended teaching materials are described and studied, considering the historical and cultural background of English-speaking nations. [We are talking about teaching materials used in a lecture course first developed at the Department of Regional Studies, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University].

In terms of grammar, if differences do occur, they are most likely to reflect a certain social status or class rather than regional or geographic differences.

Uniformity is most clearly manifested in the type of linguistic organisation that tends to be regarded as the least significant and essentially secondary aspect, namely spelling.

Differences between regional varieties of English, by contrast, are primarily found in special features of pronunciation. The latter holds a special place and proves to be the type of linguistic organisation that distinguishes one national standard from another in the most profound and direct way, while at the same time linking national standards with regional varieties most closely and explicitly.

In this connection, when listening to audio texts, students face a new challenge of learning to detect different language standards so that they may have listening comprehension skills with regard to more than one regional variety in the future.

This will prepare students for a later stage where they should encounter different regional varieties, apart from introducing them to typical aspects of the language in the culture of the country under study. Besides, it will enable language learners to identify and analyse regional differences in the cultures of English-speaking countries, and then compare cultural features of the countries under study with those of their native countries.

At an early stage of language learning, though, introducing an overwhelming number of regional varieties may definitely backfire due to the fact that they will have to face quite some challenges even when trying to master one

language standard alone. However, as students keep enhancing their level of linguistic competence, it will become necessary to diversify and increase the number of English varieties they get exposed to in the process of learning.

This sociolinguistic interactive course opens up an opportunity for students to improve their knowledge of both English-speaking countries and Russia as compared to Western countries. The aim is to understand linguistic and cultural differences and become aware of vocabulary changes in denoting similar notions in different fields of life (politics, social phenomena, governmental institutions, economics, culture, special national features, typical realia, etc.). This course offers new prospects for students majoring in "Russian Area Studies" in that they can study various aspects of social life in their country, covering them in English, to be able to talk about Russia to foreigners and, probably, become worthy representatives of their country abroad. Having taken such knowledge on board, it is possible to give a helping hand to foreigners coming to Russia, as well as all those who learn Russian, staying in their home countries. As we know, it is impossible to learn a language in isolation, apart from its culture and the environment where the language was born and keeps developing.

References

- [1] Amerikana. Anglo-russkij lingvostranovedcheskij slovar'. Pod red. G.V. Chernova, M.: Poligramm, 1996.
- [2] David Crystal English as a global language Cambridge University Press, 2003.
- [3] Leontovich O.A. Vvedenie v mezhekul'turnuyu kommunikaciju, M., 2007.
- [4] Longman Dictionary of English Language and Culture. Longman, 1992.
- [5] Matyushenkov V.S. Anglo-russkij slovar' osobennostej anglijskogo yazyka v Severnoj Amerike, Velikobritanii i Avstralii, M., 2002.
- [6] Oshchepkova V.V. Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SSHA, Kanady, Avstralii, Novoj Zelandii; SPb.: Karo, 2004.
- [7] Preston Dennis R., Roger W. Shuy Varieties of American English – A reader. English Language Program Division, Washington, D.C.: United States Information Agency. 1987.
- [8] Randolph Quirk, et al. A Comprehensive Grammar of the English Language, Longman, 1989.
- [9] Shvejcer A.D. Sovremennaya sociolingvistika. Teoriya, problemy, metody. M., 1976 (in Russ.).
- [10] Shvejcer A.D. Literaturnyj anglijskij yazyk v SSHA i Anglii. M., 2003.
- [11] Velobritaniya. Lingvostranovedcheskij slovar'. – M.: Russkij yazyk, 1999.

АКТУАЛЬНОСТЬ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЛЕКЦИОННОГО КУРСА «РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РЕГИОНОВЕДЕНИЯ

Н.Г. Аветисян, С.К. Восканян (Москва, Россия)

Связь языка с культурой в контексте коммуникации оказывается сложной и многообразной. Необходимо исходить из предположения о том, что коммуникация, язык и культура нераздельны. Для того чтобы успешно и эффективно общаться на иностранном языке, студентам необходимо нечто большее, чем хорошее знание грамматики и лексики. Они должны иметь представление о культурно-обусловленных моделях вербальной и невербальной коммуникации, которыми руководствуются носители данного языка. В свете преподавания английского языка (как языка международного или универсального) вопрос о культуре приобретает особое значение, поскольку речь идет не об одном национальном стандарте английского языка. Те, кто говорит на английском языке как на втором или иностранном, как правило, используют в качестве модели один из национальных вариантов английского языка. Данный социолингвистический курс ставит целью не только социолингвистический анализ региональных вариантов английского языка, но и иллюстрацию того, как в разных вариантах отражаются культурный и исторический фон, образ жизни, стереотипы, ценностные ориентиры, которые отличают жизнь и менталитет одной англоговорящей страны от другой.

Ключевые слова: социолингвистический лекционный курс, английский как второй или иностранный язык, национальные стандарты английского языка, культурно-обусловленные модели вербальной и невербальной коммуникации

Список литературы

- [1] *David Crystal English as a global language* Cambridge University Press, 2003.
- [2] *Longman Dictionary of English Language and Culture*. Longman, 1992.
- [3] *Preston Dennis R., Roger W. Shuy Varieties of American English – A reader*. English Language Program Division,. Washington, D.C.: United States Information Agency. 1987.
- [4] *Randolph Quirk, et al. A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, 1989.
- [5] *Американа. Англо-русский лингвострановедческий словарь*. Под ред. Г.В. Чернова, М.: Полиграмм, 1996.
- [6] *Велиобритания. Лингвострановедческий словарь*. – М.: Русский язык, 1999.
- [7] *Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию*, М., 2007.
- [8] *Матюшенков В.С. Англо-русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Великобритании и Австралии*, М., 2002.
- [9] *Ощенко В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии*; СПб.: Каро, 2004.
- [10] *Швейцер А.Д. Современная социалингвистика. Теория, проблемы, методы*. М., 1976.
- [11] *Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии*. М., 2003.

ДВАДЦАТЬ ЛЕТ ВСЕМИРНОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ЮНЕСКО О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ХХІ ВЕКА: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Д.Н. Асатиани (Москва, Россия)

«Всемирная декларация ЮНЕСКО о высшем образовании для ХХІ века: подходы и практические меры» была единодушно принята участниками Всемирной конференции по высшему образованию, собравшимися в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже с 5 по 9 октября 1998 года. Цель моего доклада – дать краткий обзор сложных задач, успешно решаемых государствами-членами ЮНЕСКО, лучшими высшими учебными заведениями во взаимодействии учащихся и преподавателей, а также других заинтересованных сторон, принимающих активное участие в реформировании современного высшего образования в России и в мире. ЮНЕСКО придаёт исключительное значение обучению иностранным языкам, углубленному изучению культуры собственных народов и ознакомлению учащихся с историей и культурой других стран и народов, населяющих планету. В прямом соответствии с рекомендациями, содержащимися во Всемирной декларации, в МГУ последовательно развивается работа административно-преподавательского состава совместно со студенческими организациями по ориентированию и консультированию учащихся и абитуриентов с тем, чтобы оказывать им содействие в переходе к высшему образованию в любом возрасте. Учитываются потребности не только тех, кто приходит в систему высшего образования со школьной скамьи или из других учебных заведений, но и тех, кто прекращает и возобновляет обучение в рамках процесса непрерывного образования.

Ключевые слова: ЮНЕСКО, Всемирная декларация, высшее образование, преподаватели, учащиеся, непрерывное образование

Прошло двадцать лет после принятия «Всемирной декларации ЮНЕСКО о высшем образовании для ХХІ века: подходы и практические меры». Она была единодушно принята участниками Всемирной конференции по высшему образованию, собравшимися в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже с 5 по 9 октября 1998 года. В конференции приняли участие около 4 200 делегатов, в том числе 130 министров или заместителей министров. В различных заседаниях конференции приняли участие около 800 наблюдателей. Университет Организации Объединенных Наций внес важный вклад в её подготовку, а также в организацию тематических дискуссий и прямую трансляцию работы Всемирной конференции через сеть Интернет [1. Всемирная декларация о высшем образовании, 1999].

Во Всемирной декларации указывалось, что на пороге XXI века имел место беспрецедентный подъем высшего образования наряду со все большим осознанием его значения для экономического и социального развития.

С 1960 г. по 1995 г. численность студентов высших учебных заведений во всех странах мира возросла с 13 млн. до 82 млн. [6. Михальченко Н., 2017, с. 10]

По данным доклада «Анализ мирового рынка высшего образования», подготовленного российской исследовательской компанией «BusinessStat» в 2016 году, объем мирового рынка высшего образования сократился в 2015 году на 4,6% по сравнению с предыдущим годом и составил 1186,3 миллиарда долларов США. Спад стоимостного объема рынка происходил как под влиянием снижения количества студентов, так и средней стоимости обучения. В 2016 году произошло увеличение стоимостного объема мирового рынка высшего образования на 1% относительно 2015 года – до \$1198,3 млрд.

По итогам 2015 года, численность студентов в вузах мира составила 515,9 млн. чел, что на 2,5% ниже уровня 2014 г. Уменьшение показателя было связано с макроэкономической и политической нестабильностью, а также ухудшением экономической ситуации в странах-экспортерах нефти. Во многих странах мира наблюдалась нехватка рабочих мест для специалистов с высшим образованием, что приводило к проблемам трудоустройства после обучения в университетах и несоответствию уровня образования занимаемой должности [7. UNESCO Institute for Statistics, 2017].

За двадцать лет, прошедших со времени принятия и начала претворения в жизнь положений Всемирной декларации, ЮНЕСКО последовательно выполняла свои среднесрочные планы.

Цель Всемирной конференции по высшему образованию (1998): разработка основных принципов коренной реформы систем высшего образования в разных странах с тем, чтобы в большей степени способствовать становлению мира, основанного на развитии и утверждении принципов равенства, справедливости, солидарности и свободы в условиях развития «общества знаний».

Главные приоритетные задачи: расширение доступа к высшему образованию на основе критерия способностей; обновление систем высшего образования и высших учебных заведений; укрепление связей с обществом, в частности с миром труда.

Основные требования к обновлению высшего образования: адекватность; качество; управление и финансирование; международное сотрудничество.

Всемирная конференция задумывалась и проводилась в сотрудничестве с всемирным сообществом высшего образования. На этапе концептуальной подготовки конференции в целях оказания поддержки Отделу высшего образования ЮНЕСКО была учреждена Консультативная группа под председательством профессора Жоржа Хаддада (почетного президента университета Париж-1, Пантеон-Сорбонна), в которую вошли видные деятели высшего образования из всех регионов мира. Были проведены региональные конференции: в Гаване – по Латинской Америке, в Дакаре – по Африке, в Токио – по Азии и Тихоокеанскому региону, в Палермо – по Европе, в Бейруте – по арабским странам. Декларации этих конференций были приняты во внимание при разработке проектов Всемирной декларации и Рамок приоритетных действий на всемирном уровне. По теме конференции партнерами ЮНЕСКО в разных регионах было организовано более 130 совещаний.

По замыслу и опыту авторов Всемирной декларации, высоко квалифицированные выпускники вузов, становясь ответственными гражданами, обеспечивают открытость пространства высшего образования, способствуя культурному, социальному, экономическому и политическому развитию; содействуют соблюдению прав человека, демократии и мира в условиях устойчивого развития. Высшее образование, таким образом, призвано обеспечить торжество

Лица, отвечающие за принятие решений на уровне государств и ВУЗов, должны уделять учащимся и их потребностям самое пристальное внимание, рассматривая их в качестве основных партнеров и ответственных участников процесса обновления высшего образования.

Результаты проведенной работы получили высокую оценку Всемирной конференции по высшему образованию 2009 г. на тему: «Новая динамика развития высшего образования и исследований в целях социальных изменений и развития», которая прошла с 5 по 8 июля 2009 г. в Штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже [3. Всемирная конференция по высшему образованию 2009 г.].

В заключительном коммюнике этой конференции особое внимание было обращено на повышение эффективности функций, связанных с критическим анализом и прогнозированием новых социальных, экономических, культурных и политических тенденций, способствующих предвидению, заблаговременному оповещению и предотвращению возможных негативных явлений. Для этого необходимы полная академическая свобода и автономия, ответственность и подотчетность гражданскому обществу.

Адекватность высшего образования, согласно Декларации, оценивается с точки зрения соответствия того, что общество ожидает от ВУЗов, с тем, что ими делается. Высшее образование является составной частью единой системы образования, которая начинается с воспитания малолетних детей и начального образования и продолжается на протяжении всей жизни.

Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая охватывает все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования, укомплектование кадрами, учащихся, инфраструктуру и академическую среду.

За годы, прошедшие после принятия Всемирной декларации, делалось всё необходимое для претворения в жизнь её решений и рекомендаций, главная суть которых заключалась в том, чтобы в национальной политике и национальных бюджетах нашли отражение цели и задачи дальнейшего совершенствования высшего образования.

Международный комитет Секретариата периодически подводит итоги деятельности в области межуниверситетского сотрудничества в рамках программы УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО как основной части «Всемирного плана межвузовского сотрудничества и академической мобильности», принятого на 26-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1991 г. Особые усилия направлены на развитие действительной солидарности с развивающимися странами и странами переходного периода. На сегодняшний день существует около 800 кафедр ЮНЕСКО и сетей УНИТВИН в 126 странах.

В России успешно работает Координационный комитет кафедр ЮНЕСКО Российской Федерации, созданный решением Всероссийского конгресса кафедр ЮНЕСКО от 1 марта 2007 г. На факультете журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова успешно работает кафедра ЮНЕСКО: «Журналистика и массовая коммуникация».

В университетах и высших учебных заведениях России успешно действует 51 кафедра ЮНЕСКО [3. УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО, 2018].

Список литературы

- [1] «Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования» от 11 ноября 1997 года, ЮНЕСКО, Париж, 1998. <http://docs.cntd.ru/document/901839542> (дата обращения 25.09.2018).
- [2] «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» от 9 октября 1998 года, ЮНЕСКО, Печатное издание, Париж, 1999. <http://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения 25.09.2018).
- [3] УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО, 2018 г. <http://www.unesco.ru/ru/?module=news&action=theme&id=90> (дата обращения 25.09.2018).
- [4] Всемирная конференция по высшему образованию 2009 г. «Новая динамика развития высшего образования и исследований в целях социальных изменений и развития». (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 июля 2009 г.) Печатное издание, Париж, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277r.pdf> (дата обращения 25.09.2018).
- [5] Байденко В., научный редактор, «Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и Болонские измерения», М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
- [6] Михальченко Н., «Высшая школа и государство. Глобальное и национальное измерение политики», Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. – с. 10.
- [7] UNESCO Institute for Statistics (UIS) <http://uis.unesco.org/node/334826> (дата обращения 25.09.2018).

TWENTY YEARS OF THE UNESCO WORLD DECLARATION ABOUT HIGHER EDUCATION FOR THE XXI CENTURY: ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS

J. Asatiani (Moscow, Russia)

“The UNESCO World Declaration on Higher Education for the XXI Century: Vision and Action” was unanimously adopted by the participants of the World Conference on Higher Education, gathered at UNESCO headquarters in Paris from October 5 to October 9, 1998. The purpose of my report is to give a brief overview of the complex tasks successfully accomplished by the UNESCO Member States the best higher education institutions in the interaction of students and teachers, as well as other stakeholders who actively participate in the reform of modern higher education in Russia and in the world. UNESCO attaches utmost importance to learning foreign languages, in-depth study of the culture of one’s own country and acquainting students with the history and culture of other countries and peoples inhabiting the planet. In direct accordance with the recommendations contained in the World Declaration, the Moscow State University consistently develops the work of the administrative and teaching staff together with student organizations on orientation and counseling of students and applicants in order to assist them in the transition to higher education at any age. It takes into account the needs of not only those who come to the higher education system from school or from other educational institutions but also those who stop and resume their studies as part of the lifelong education process.

Key words: UNESCO, World Declaration, higher education, teachers, students, continuing education

ИНТЕГРАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Л.М. Бузинова (Москва, Россия)

Данная статья посвящена описанию интеграции программы дистанционного обучения иностранному языку «Rosetta Stone® Advantage» в образовательный процесс в Московском Международном университете.

Ключевые слова: высшее образование, инновационные образовательные технологии, преподаватель, интеграция

Образование постоянно адаптируется к изменениям, происходящим в обществе. В связи с тем, что современное высшее образование находится в процессе постоянной модернизации, руководство нашего университета стремится не только к обновлению содержательной стороны образовательного процесса, но и к внедрению новых образовательных технологий. Так возникла идея применения дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку. Сегодня большое количество разнообразных программ, но лидером считается программа «Rosetta Stone® Advantage».

Эта программа нацелена на организацию и реализацию обучения студентов следующим иностранным языкам: английский британский, английский международный, испанский европейский, испанский латиноамериканский, немецкий, итальянский, французский, голландский и китайский. Методика, заложенная в основу этой программы, позволяет изучать иностранный язык без правил: путём многократного повторения и формирования ассоциативного ряда; путем выработки шаблонов и автоматизмов по принципу от простого к сложному, от практического восприятия к написанию и правилам.

Данный курс представляет из себя динамическое погружение в изучаемый язык, за счёт правильно подобранной структуры материала. Научно доказано, что для скорейшего освоения языка, крайне важно, чтобы обучение происходило максимально на изучаемом языке. Освоение только грамматического материала совместно с зазубриванием новых слов не позволит свободно изъясняться на иностранном языке. Только погрузившись в среду, учащийся сможет начать думать на изучаемом языке, осваивать структуры и шаблоны, которые позволяют носителям языка общаться, не задумываясь о фонетических и грамматических правилах, о стилистических особенностях языка. Имеется в виду знание ситуационных условий выбора и употребления языковых единиц [Прюво, Седых, Бузинова, 2018: 27].

Слова изучаются в связке с объектами и действиями, изображёнными на фотографиях и картинках. Тандемная комбинация текстов, изображений и звука, ориентирована на интуитивное запоминание слов и грамматических явлений, без использования словарей.

Процесс интеграции данной программы в систему обучения достаточно сложный и длительный, требующий от преподавателей овладения необходимыми компетенциями в области осмысления функционала и использования системы «Rosetta Stone® Advantage» в преподавании языковых дисциплин в высшем учебном заведении. Это принципиально новая веха в образовании, которая ориентирует преподавателя и студента на новый стиль работы.

Компьютерная среда представляет собой пространство, в котором реализуются разнообразные аспекты профессионального взаимодействия: преподаватель – студент. До этого момента преподаватель всегда был в центре внимания, однако, современные тенденции в современном образовании способствуют тому, что в центре внимания должен быть студент, и для него должна быть создана новая сфера обучения: новые ролевые отношения, новые формы поддержки, новые формы контроля и т.п.

В этом смысле современные технологии инициируют ряд модификаций в структурной организации учебного процесса. В частности, они изменяют базовые характеристики процесса обучения, который начинает подчиняться «информационным новшествам» [Селиверстова, 2016, 2017] и приобретает следующие характеристики:

- *непрерывность учебного процесса в условиях информационного общества* (можно постоянно работать в программе);
- *мобильность* (разнообразное количество электронных носителей позволяет пользоваться программой в разнообразных условиях);
- *динамичность* (постоянное внимание в процессе обучения, готовность включаться в активные формы работы, перестраиваться на ходу);

- *инновационность* (применение новых дидактических методов и приемов обучения);
- *сочетаемость традиционного и современного способов обучения;*
- *самостоятельность* (70% отводится на самостоятельную работу);
- *прогрессивность* (можно регулярно просматривать регулярно обновляемые видео уроки, подготовленные по материалам EURONEWS и ASSOCIATED PRESS (ссылки на них находятся сразу под списком основных тематик уроков):

К основным педагогическим аспектам образовательной деятельности в информационном обществе можно добавить формирование информационной культуры преподавателей и студентов и развитие творческих способностей и профессиональной ориентации [Каменева, 2009: 75].

Изменяется роль преподавателя, который в данном случае выступает координатором образовательного процесса: его основные функции заключаются в корректировании преподаваемого предмета, консультации при составлении индивидуальной траектории обучения, во взаимодействии со студентами посредством онлайн переписки, вебинаров, чатов.

Для этого проводится курс повышения квалификации для преподавателей, цель которого ознакомление с функциональными возможностями программного продукта и получение практических навыков его применения.

Перед педагогами стоят новые задачи, связанные не только с профессиональными компетенциями, но и с компетенциями в области осмысления функционала и использования системы «Rosetta Stone® Advantage» в преподавании языковых дисциплин в вузе. В частности, это:

1. Практическое использование педагогического, организационного и информационного функционала в современной практике преподавания иностранного языка в вузе;
2. Самостоятельное творческое применение инновационной системы обучения иностранным языкам «Rosetta Stone® Advantage»;
3. Осуществление онлайн мониторинга и сопровождения процесса изучения иностранных языков учащимися;
4. Формирование и сопровождение индивидуальных траекторий изучения иностранных языков учащимися;
5. Оценка эффективности и результативности изучения иностранных языков учащимися в рамках обучения в программе «Rosetta Stone® Advantage».

Ниже предлагается комплексное описание, как на практике осуществляется работа с программой «Rosetta Stone® Advantage» с портала преподавателя.

В связи с сокращением количества часов (четыре академических часа в неделю), использование программы на неязыковых факультетах нашего университета является прекрасной возможностью для более углубленной и тщательной работы над языковым материалом.

Учебный процесс представлен следующим образом:

- аудиторные занятия (4 часа в неделю);
- самостоятельная работа с использованием дистанционной программы обучения;
- проведение коллоквиумов на пройденную тему.

Учебный материал, отраженный в программе соотнесен с рабочими программами по иностранным языкам. Перед началом работы все студенты проходят тест на определение уровня своей языковой подготовки. Согласно полученным результатам преподаватель определяет индивидуально для каждого студента цель обучения и составляет при помощи программного обеспечения траекторию обучения. При составлении траектории обучения преподаватель определяет обязательные темы для изучения, а также рекомендует дополнительный материал [<http://support.rosettastone.com>]. Базовая методика ведения учебного процесса может быть представлена следующим образом:

1. Начало обучения для учащегося

1.1 Знакомство с системой. Просмотр видеоролика: <https://youtu.be/v7T94BybCFI>

1.2 Формулирование цели обучения на учебный год

1.3 Цель обучения:

1.3.1 Студент выбирает и дополняет подходящий для него вариант в виде теста или опроса

1.3.1.1 Выберите наиболее подходящий для Вас вариант цели изучения иностранного языка:

1.3.1.1.1 Перейти с уровня (от A1 до B2) на уровень (от A2 до C1)

1.3.1.1.2 Подтянуть грамматику

1.3.1.1.3 Подтянуть аудирование (понимание речи на слух)

1.3.1.1.4 Улучшить произношение

1.3.1.1.5 Увеличить активный словарный запас

- 1.3.1.1.6 Избавиться от языкового барьера
- 1.3.1.1.7 Освоить профессиональный лексикон в определенной области.
- 1.3.1.1.8 Поддерживать уровень знания языка

- 1.4 Ожидание от преподавателя инструкции по выбору тематики и формированию траектории обучения
- 1.5 Скачивание инструкции по началу обучения, видеоинструкции
- 1.6 Начало учебы

2 Начало преподавания

- 2.1 Формулировка цели обучения учащегося
- 2.2 Занесение формулировки цели и объема обучения в часы в систему
 - 2.2.1 Общий объем часов
 - 2.2.2 Разбивка цели на ежемесячный минимум по часам.
 - 2.2.3 Занесение цели в рабочий кабинет преподавателя.
- 2.3 Подготовка и отправка учащемуся инструкции по выбору тематики и формированию траектории обучения или самостоятельное формирование для него траектории обучения в рабочем кабинете преподавателя

3 Основной учебный процесс

- 3.1 Для учащегося:
 - 3.1.1 Выбор тематики (если надо)
 - 3.1.1.1 Профессиональная
 - 3.1.1.2 Повседневная
 - 3.1.2 Тестирование
 - 3.1.3 Формирование траектории обучения
 - 3.1.4 Должен отзаниматься не менее 80 часов в год
 - 3.1.5 Ежедневные занятия: не менее 30 минут
- 3.2 Для преподавателя:
 - 3.2.1 Промежуточный контроль:
 - 3.2.1.1 1-й тест достижений в соответствии с учебным планом (зачет или экзамен)
 - 3.2.1.2 2-й тест достижений в соответствии с учебным планом (зачет или экзамен)
 - 3.2.2 Текущий контроль
 - 3.2.2.1 Для всех студентов:
 - 3.2.2.1.1 Ежедневно
 - 3.2.2.1.1.1 Просмотр в системе писем от учащихся
 - 3.2.2.1.2 Каждые понедельник и четверг контроль работы учащегося
 - 3.2.2.1.2.1 Смотрим – сколько часов человек прозанимался на последней неделе.
 - 3.2.2.1.2.2 Если ученик не работал, то нужно посмотреть – на каких упражнениях он застрял:
 - 3.2.2.1.2.2.1 Пишем письмо:
 - 3.2.2.1.2.2.1.1 Добрый день,...! Вижу, что Вы остановились на уроке.... Возможно, у Вас возникла сложность с его выполнением. Чем я могу Вам помочь? Вы уже отстали на... (часов, минут) от программы. Необходимо наверстать.
 - 3.2.2.1.2.2.3 Если ученик нормально работает, то пишем письмо другого характера:
 - 3.2.2.1.2.2.3.1 Верхний правый угол экрана, значок с конвертом.
 - 3.2.2.1.2.2.3.2 Добрый день,...! Вы молодец, отлично занимаетесь на этой неделе! Возможно, в чем-то нужна моя помощь. Буду рад (рада) Вам помочь?

Важно, что работа в программе не ограничивается – студент может выполнять понравившиеся ему задания или задания с повышенной трудностью. Тесты, например, сдаются до получения положительной оценки.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая прежде всего «определяется через два типа мотивов – мотивацию достижения и познавательную. Познавательная мотивация является основой учебно-познавательной деятельности. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей» [Гейхман, 2009: 71]. Данный постулат находит отражение в стратегических положениях программы «Rosetta Stone® Advantage» [<https://he3.tellmemorecampus.com>]:

Раздел	Подраздел	Содержание
План реализации проекта	Общие задачи:	Изучить раздел наград в РС Описать использование системы наград РС
	для студентов	Подбор игр для проведения контактных занятий Методика применения игр на семинарах Пошаговая инструкция как замотивировать студента, на основе индивидуальной траектории и игр

Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения является одним из основных направлений педагогики информационного общества, «данный период можно назвать поиском оптимальных путей для закладки фундамента будущих конструктивных проектов и решений» [Бузинова, 2018: 74].

Конечно, вопрос эффективности использования электронных образовательных ресурсов в процессе обучения является достаточно дискуссионным. Немаловажным аспектом внедрения электронного обучения является готовность и способность преподавателей и студентов к новым методам и технологиям обучения. Но, безусловно, методически правильно организованный образовательный процесс с использованием электронных образовательных ресурсов и достаточно высокое материальное обеспечение может вывести обучение иностранному языку на качественно новый уровень.

Список литературы

- [1] Бузинова Л.М. О концепте образование в российской лингвокультуре. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 8–1 (86). – С. 72–76.
- [2] Гейхман Л.К. Дистанционное образование как основа педагогики информационного общества // Иностранные языки в дистанционном обучении. Материалы научно-практической конференции. Том 1. Издательство ПГТУ, 2009 – С. 62–86.
- [3] Каменева Н.А. Инновационные педагогические технологии в языковом образовании // Иностранные языки в дистанционном обучении. Материалы научно-практической конференции. Том 1. Издательство ПГТУ, 2009. – С. 86–93.
- [4] Прюво Жан, Седых А.П., Бузинова Л.М. Текст, контекст, интертекст: синтез смыслопорождения. // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – Т.4.№3, 2018. – С.21–35.
- [5] Селиверстова Л.Н. Особенности интеграции медиакритики и медиаобразования Австрии./Медиаобразование. 2016. №4. – С. 108–126.
- [6] Селиверстова Л.Н. Прагмалингвистический анализ текстов российских медиакритиков. /Филологические науки. Научные доклады высшей школы. Международный научный журнал. 2017, №1 с. 32–41.
- [7] <https://he3.tellmemorecampus.com> – сайт инновационной системы обучения иностранным языкам «RosettaStone® Advantage».
- [8] <http://support.rosettastone.com> – сайт инновационной системы обучения иностранным языкам «RosettaStone® Advantage».

INTEGRATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

L.M. Buzinova (Moscow, Russia)

This article describes the integration of distance learning program “Rosetta Stone® Advantage” into the educational process at the Moscow International University.

Key words: higher education, modern innovative educational technologies, teacher, integration

References

- [1] Buzinova L.M. O koncepte obrazovanie v rossijskoj lingvokul'ture. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. №8–1 (86). S. 72–76.
- [2] Gejhmman L.K. Distancionnoe obrazovanie kak osnovapedagogiki informacionnogo obshchestva // Inostrannye yazyki v distancionnom obuchenii. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Tom 1. Izdatel'stvo PGU, 2009 – S. 62–86.
- [3] Kameneva N.A. Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii v yazykovom obrazovanii // Inostrannye yazyki v distancionnom obuchenii. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Tom 1. Izdatel'stvo PGU, 2009 – S. 86–93.
- [4] Pryuvo ZHan, Sedyh A.P., Buzinova L.M. Tekst, kontekst, intertekst: sintez smysloporozhdeniya. // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. – T.4.№3, 2018. – S.21–35.
- [5] Seliverstova L.N. Osobennosti integracii mediakritiki i mediaobrazovaniya Avstrii./Mediaobrazovanie. 2016. №4. – C. 108–126.
- [6] Seliverstova L.N. Pragmalingsvisticheskij analiz tekstov rossijskih mediakritikov. /Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2017, №1 s. 32–41.
- [7] <https://he3.tellmemorecampus.com> – sajт innovacionnoj sistemy obucheniya inostrannym yazykam «Rosetta Stone® Advantage».
- [8] <http://support.rosettastone.com> – sajт innovacionnoj sistemy obucheniya inostrannym yazykam «Rosetta Stone® Advantage».

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Н.С. Волкова (Москва, Россия)

*В данной статье автор делится опытом сочетания традиционных и коммуникативных форм работы на занятиях с бакалаврами младших курсов неязыковых (экономических) вузов и дает практические рекомендации по составлению заданий, направленных на при-
своение и активизацию изученных лексических единиц. Автор приходит к выводу, что
комбинированное обучение способно привести к наилучшим результатам в области ино-
язычной подготовки бакалавров.*

*Ключевые слова: лексика, лексические единицы, иностранный язык, бакалавриат, комби-
нированное обучение*

Современная методика преподавания иностранных языков отдает предпочтение коммуникативным формам работы на занятиях, концентрирующихся на приобретении знаний в процессе общения студентов друг с другом и с преподавателем. Традиционные же формы работы с языковым материалом, такие как пересказ, диктант, устный и письменный перевод фраз и предложений, почти повсеместно признаются малоэффективными, не способствующими повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, и уступили место дискуссиям, играм и командной работе.

Зарубежные учебные пособия, широко применяемые в процессе иноязычной подготовки бакалавров экономических вузов, также ориентированы в большей степени на развитие умений в области устной и письменной речи, а также формированию умений критического мышления. В них преобладают задания, ориентированные на поиск информации, установление соответствий, приведение аргументов, однако задания по работе с языковым материалом в большинстве пособий представлены недостаточно широко.

Так, из 64 в среднем заданий одного раздела учебного пособия New Language Leader (уровня Pre-Intermediate) [Lebeau, Rees, 2013: 6–14] заданий по лексике всего 4–5, два из них – это задания на соотнесение, а остальные – на использование приведенных лексических единиц в собственной речи студента. Количество лексических единиц, которое авторы учебника сочли необходимыми к изучению, не превышает 35 слов. Задания ориентируют студента на применение малого количества лексических единиц, используя технологию «запоминание в процессе применения». В современных учебных пособиях невозможно найти заданий с формулировкой «Запомните» или «Выучите».

Задания по работе с текстом это, как правило, задания на проверку понимания прочитанного:

- Ответить на вопросы
- Установить, верны или неверны утверждения
- Подобрать заголовок для абзаца из приведенного списка
- Расположить события, описанные в тексте, в правильном порядке
- Исправить неверные утверждения, ориентируясь на информацию в тексте

Чтение текста должно осуществляться быстро, очень часто первое задание по чтению звучит “Read the text quickly” and remember/underline/find и т.д.

После таких заданий студентам предлагается обсудить прочитанное и высказать свое мнение по отношению к рассматриваемой автором текста проблеме.

При такой организации работы большим недостатком, по мнению автора, является то, что огромное количество лексического материала остается невостребованным и проходит незамеченным студентами.

При этом одной из практических задач, стоящих перед преподавателем высшей школы, является расширения активного словаря студента и, как результат – повышение уровня его коммуникативной компетенции.

Не умаляя значения перечисленных выше методов организации работы с текстовым и языковым материалом, нам хотелось бы, тем не менее, подчеркнуть и обозначить необходимость таких форм работы, как пересказ прочитанного текста, перевод фраз и предложений с русского на английский и с английского на русский, диктант.

Пересказ прочитанного текста (подробный или краткий) на занятиях по английскому языку в вузе уступил место таким видам работы с текстом как реферирование и аннотирование, что обусловлено задачами обучения. Пересказывать текст – одно из самых нелюбимых занятий студентов, которые рассматривают такую деятель-

ность как бесполезную, поскольку “это им никогда не пригодится”. Пересказ не считается сколько-нибудь продуктивным видом учебной деятельности, поскольку обучаемые только повторяют заученный текст и не продуцируют собственных высказываний, и занимает большую часть учебного времени.

Наиболее распространенными проблемами, с которыми приходится сталкиваться преподавателю при организации работы с текстом, это:

- низкий уровень интереса к пересказу как к виду учебной деятельности и убеждение в его ненужности и неэффективности;
- незначительный уровень восприятия и понимания прочитанного;
- скептическое отношение к учебнику как поставщику современных знаний.

Нельзя отрицать, однако, достоинств пересказа как учебной деятельности:

- повышение культуры речи
- обогащение словаря рассказчика
- формирование строя предложений и развитие связной речи учащихся
- знакомство и запоминание новых оборотов речи,
- овладение словами, необходимыми для связи одной мысли с другой, выражающими различные временные и. причинные отношения.

Нам представляется, что пересказ сам по себе должен служить только одной из первых ступеней на пути формирования не только языковых, но и базовых знаний, имеющих межпредметный характер. Пересказ должен осуществляться не ради самого пересказа, служить не целью, а средством совершенствования языковой компетенции.

Задачей преподавателя является, таким образом, обеспечение продуктивности пересказа, при котором возрастает уровень присвоения обучающимися лексического, синтаксического и другого текстового материала.

Необходимо:

- организовать изучение текста, как с точки зрения информационного, так и с точки зрения языкового содержания;
- ориентировать студентов на поиск основной и второстепенной информации;
- четко ставить перед студентами цель, для которой осуществляется пересказ;
- побуждать студентов использовать языковые средства пересказываемого текста в собственной речи – при обсуждении темы, ответе на вопросы преподавателя.

Обязательна словарная работа: поиск и выделение выражений в тексте, составление с ними своих предложений и т.д.

Недостаток упражнений по работе с лексическим материалом текста в учебном пособии может быть восполнен самим преподавателем:

А) задания на поиск выражений в прочитанном тексте по ключевым словам, записанным на доске (за основу выражения берется глагол, существительное или прилагательное).

Sense

Placements

Responsibility

Applications

Paperwork

Учащиеся находят выражения в тексте:

Have a sense of having achieved something

Unpaid placements benefit employers

Give some responsibility

Sent off applications

Spent days filing paperwork

После этого преподаватель проводит работу по снятию трудностей, обращая внимание учащихся на лексические и грамматические особенности найденных выражений.

Такая организация словарной работы способствует более активному участию студента, когда он сам ищет заданные выражения, нежели когда преподаватель сообщает выражение на русском языке и просит студентов найти их эквиваленты в тексте.

Б) Задания расставить слова в правильном порядке (unjumbling) – чем выше уровень знания языка, тем длиннее может быть фраза; соотнесение; заполнение пропусков (gap-fill), например:

Unjumble the following sentences:

employer you yourself opportunity gives sell it an to to the

picture skills employer qualities gets complete from CV the a of and you're your
interesting application position fill I see I online an in an if
good letter bin they throw right no into the if is your it will

Match:

I've just completed	responsibility without enough training
I really have a sense	applications this morning
I've had eight job	complaints without much supervision
I did an unpaid	a work placement
I've already sent 2	of having achieved something
I've had too much	placement for six months
I've dealt with client	offers without even applying

Задания такого характера способствуют не только расширению словарного запаса учащихся, при условии, что преподаватель сознательно ориентирует их на последующее употребление изученных выражений при продуцировании собственных высказываний, но и более полному пониманию и закреплению прочитанного.

Продуцирование собственных высказываний учащимися может осуществляться с помощью таких заданий, как:

- составить собственные предложения или небольшие ситуации, используя данные выражения;
- высказать свое мнение по обсуждаемой теме, используя данные выражения.

Подобный подход можно применить не только в отношении графического текста, т.е. напечатанного в учебнике, но и в отношении звукового, т.е. монологов или диалогов, используемых в качестве основы для заданий по аудированию.

Кроме этого, материал, предлагаемый в качестве текста для заданий по аудированию, имеет большую содержательную ценность, которая остается незамеченной как преподавателями, так и студентами, поскольку задания, сопровождающие аудирование, носят в основном поисковый характер или ставят своей целью проверить понимание прослушанного:

- listen and answer the questions;
- listen and fill the gaps;
- listen and choose the main idea;
- listen and decide if the statements are true or false.

Организовать работу над материалом по аудированию можно таким образом:

- 1 этап – прослушивание с целью общего понимания
- 2 этап – прослушивание с целью нахождения заданной (фактической) информации
- 3 этап – прослушивание с целью нахождения заданных лексических единиц (задания на заполнение пропусков во время прослушивания)
- 4 этап – использование найденных лексических единиц при обсуждении прослушанного, применение их при продуцировании собственных (устных или письменных) высказываний.

Мы не ставим под сомнение тот факт, что коммуникативные и игровые формы организации работы на занятиях по английскому языку, необходимы.

Игра, по мнению А.А. Леонтьева, это «свобода личности в воображении, “иллюзорная реализация нерезализуемых интересов”» [Леонтьев, 1983: 323].

Взрослые учащиеся любят игры не меньше, чем младшие школьники, игры помогают снять напряжение, возникшее в процессе активной работы по присвоению новой информации, помогают создать дружескую атмосферу. Применение в учебном познании игровых технологий стимулирует развитие всех сфер личности учащихся – мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, деятельностной, морально-нравственной.

Дискуссии, дебаты, обсуждение прочитанного или услышанного друг с другом и с преподавателем на занятиях по иностранному языку необходимо, однако если мы хотим добиться совершенствования уровня языковой компетенции учащихся, от всех участников образовательного процесса требуется сознательная ориентация на присвоение полученной информации, чего помогают добиться такие формы работы, как пересказ, диктант, лексические упражнения.

Список литературы

- [1] Cotton D., Falvey D., Kent S. New Language Leader Intermediate Coursebook, Pearson Education Limited, 2013.
- [2] Lebeau I., Rees G., New Language Leader Pre-intermediate Coursebook, Pearson Education Limited, 2013.
- [3] Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – С.303–323.

METHODS AND TOOLS TO STUDY LEXIS WHEN TEACHING ENGLISH TO BACHELOR STUDENTS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

N.S. Volkova (Moscow, Russia)

The author shares her experience of combining traditional and communicative tasks when teaching English to bachelor students of non-linguistic universities and gives practical recommendations on preparing tasks focused on studying and activating lexis. The author concludes that combined learning is capable of generating the best results in foreign language teaching to bachelor students of non-linguistic universities.

Key words: lexis, lexical items, foreign language, baccalaureat, combined learning

- [1] Leontyev A.N. Izbrannye psichologicheskiye proizvedeniya: V 2 t. T. 1/ – М.: Pedagogika, 1983 – с. 303–323.

КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ И РОССИЙСКИХ СТАНДАРТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

М.В. Воронцова (Москва, Россия)

*Целью работы является выявление основных принципов сближения национальных и международных стандартов обучения иностранным языкам – возможностей и необходимых условий. Основными принципами конвергенции являются изменение подходов к процессу обучения, а также целей обучения, методов обучения и контроля. Актуальность исследования заключается в использовании современных теорий порождения речи, разработанных в нейролингвистике, в том числе в рамках исследований Московской психологической школы. Основной методологией данного исследования является сравнение результатов обучения с необходимыми компетенциями для выпускников неязыковых специальностей. Результаты исследования демонстрируют важность сочетания коммуникативного и когнитивного подходов, а также использования концепции *flipped learning*, *mobile learning*, *adaptive learning*. Анализ теории порождения высказывания в Московской психологической школе позволяет сделать выводы о необходимости сочетания коммуникативного и когнитивного подходов в процессе обучения иностранному языку. Использование этих подходов дает возможность активировать оба полушария мозга. Адаптация методов к конечной цели обучения и использованию теории порождения высказывания позволит преодолеть разрыв между российскими и западными стандартами при обучении иностранному языку.*

Ключевые слова: национальный стандарт, компетенции, коммуникативный подход, иностранный язык, порождение речи

Болонский процесс, университеты с двойными дипломами (российским и зарубежным), наличие программ обучения с обязательным годом или семестром в зарубежном университете, возможность обучения в магистратуре в другой стране, университетская мобильность – все эти факторы делают проблему конвергенции национальных и международных стандартов чрезвычайно актуальной [CEFR 2017; Bologna Declaration, 1999]. В первую очередь, это касается программ по иностранным языкам, так как этот предмет присутствует во всех учебных планах всех университетов и является основой для возможной академической мобильности [Образовательный стандарт, 2014]. Конвергенция стандартов подразумевает не столько общее содержание, которое всегда будет несколько отличаться, так как опирается на определенные традиции и менталитет, сколько общие методы и подходы к преподаванию, контроль и оценивание качества результатов.

Сравнение традиционной для российской системы университетского образования методики и современных международных стандартов позволяет сделать вывод о необходимости анализа компетенций в современных стандартах университетов, для формирования которых необходимо применение иностранного языка. При

анализе российской традиции преподавания иностранных языков необходимо выделить следующие основные компоненты: ученики получают от учителя знания в готовом виде, эти знания они должны без собственного анализа выучить и затем применять в упражнениях. Основой преподавания иностранного языка является грамматика, которая преподается как свод правил, исключения заучиваются наизусть. Высказывания строятся в результате осознанного применения правил. При порождении высказывания основной фокус внимания принадлежит не содержанию, а грамматическому правилу, которое должно быть применено. Лексика, отобранная достаточно хаотично, выбранная из конкретного текста, заучивается списком и проверяется переводным диктантом. Основной формой контроля является перевод с русского на иностранный язык отдельных предложений или небольших текстов и так называемые топики – подготовленное говорение по одной из пройденных тем. Основной проблемой преподавания иностранного языка по этому методу является то, что знания даются учителем в готовом виде, студент должен запомнить наизусть то, что дает преподаватель. В итоге не происходит развития навыков или компетенций, которые студенты могут применять самостоятельно, лексика ограничена выученным объемом, нет навыка понимания слов из контекста, количество лексических единиц ограничено, так как недостаточно наработаны словообразовательные модели, нет навыка восприятия содержания текста в целом за ограниченный период времени, без дословного перевода. Одной из основных проблем является неспособность выполнить коммуникативную профессиональную задачу в ограниченный период времени. Слабо развит навык аудирования, следовательно, и говорения, нет естественного темпа при произнесении фраз.

Коммуникативный подход, распространенный в западной традиции преподавания подразумевает перенос основной работы с системы языка на развитие коммуникативных навыков и умений, в первую очередь, аудирования и говорения, формирование навыка работы с текстом в целом за ограниченный промежуток времени, развитие навыка понимания слов из контекста и использования словообразовательных моделей [Harmer, 2015]. Коммуникативный подход является единственно возможным в университетском стандарте обучения для начальных ступеней изучения языка (A1–A2 в европейском формате), так как позволяет достаточно быстро сформировать коммуникативную основу для дальнейшей работы над языком. Компетентностный подход, являющийся основой всех программ и стандартов университетского образования в настоящее время, предполагает применение языка для профессиональных задач, иными словами, применение коммуникативных навыков на практике. Решение профессиональных коммуникативных задач возможно приблизительно со ступени B1 общеевропейского стандарта [Образовательный стандарт 2014; CEFR, 2017].

В новом стандарте МГУ для студентов-нефилологов, обучающихся по программе бакалавриата, выделяются следующие компетенции, формирование которых предполагает использование иностранного языка, изучение которого не является основным:

- Универсальная компетенция – 4. Способен осуществлять непрофильную коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном(ых) языке(ах);
- Универсальная компетенция – 5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;
- Общепрофессиональная компетенция – 2. Владение общенаучной и профессиональной терминологией и понятийным аппаратом в своей профессиональной области деятельности на русском и иностранных языках;
- Общепрофессиональная компетенция – 3. Умение работать с оригинальными текстами и источниками (несложный уровень профессиональных текстов);
- Общепрофессиональная компетенция – 7. Владение навыками осуществления эффективной коммуникации в профессиональной среде, способностью профессионально излагать мысли в устной и письменной речи.

Главным во всех этих компетенциях является применение языка как средства профессионального общения на практике. Такой подход противоречит традиционной методике, утвердившейся и применяемой до сих пор во многих университетах. Однако в отличие от методики, принятой в российской традиции, совсем иной подход был основан и развит в Московской психологической школе в трудах ее основателей Выготского, Леонтьева и их учеников [Выготский, 1982; Леонтьев, 1981; Лурия, 2008; Ахутина, 2014]. Они обосновали так называемый деятельный подход к обучению, который и является ни чем иным как формированием компетенций. Почему это положение не перешло в методику преподавания иностранных языков, как и в преподавание других дисциплин, остается неизвестным. Изучая механизмы афазии у больных, Выготский, Леонтьев и их ученики, сделали много интересных выводов о механизмах порождения речи в родном языке, о работе внимания как произвольного, так и непроизвольного, о функционировании памяти и проблеме забывания. Главный вывод, который можно сделать из их исследований, связан с наличием холистического (восприятие в целом) и аналитического подходов в работе с языком и текстом, необходимостью задействовать в процессе обучения как левое (произвольное внимание), так и правое полушарие мозга (непроизвольное внимание). Механизмы запоминания слов связаны либо с их отнесенностью в один лексический блок, либо с определенным контекстом, который должен запоминаться именно как контекст, а не как совокупность отдельных слов. Грамматические правила являются объяснением, а не основой для построения высказывания. Так называемое грамматическое оформление высказывания происходит в процессе применения наработанных автома-

тизированных грамматических конструкций. Единственным допущением является предположение, что механизмы порождения речи в родном языке адекватны механизмам порождения речи в иностранном языке. При такой установке основой построения методик преподавания иностранных языков является не лингвистическое описание языка, а нейролингвистические механизмы порождения высказывания и практические результаты (компетенции), которые должны стать основным критерием оценивания.

Основная модель порождения речи в концепции Московской психологической школы, основные выводы которой строились на исследованиях афазии у людей, получивших травмы головного мозга, состоит из нескольких уровней. Первый уровень связан с так называемой внутриречевой деятельностью, с содержанием высказывания. Затем наступает второй уровень – лексико-грамматический. На этом уровне происходит отбор лексических единиц и их грамматическое структурирование. Именно на этом уровне строится собственно высказывание на родном или иностранном языке. Здесь должны реализоваться натренированные схемы грамматического порождения высказывания и отбор необходимой лексики. Завершающий этап порождения высказывания – это собственно его произнесение в речи или запись в случае письменной коммуникации [Tapiero, 2014].

Главным условием для конвергенции национального российского и международных стандартов обучения иностранному языку является конвергенция методик и подходов к преподаванию, таких как способ подачи материала, роль учителя, приоритет автоматизации навыков с целью их последующего практического применения, развитие естественного темпа речи, навык быстрого чтения с целью понимания текста, передача содержания текста в целом, а не дословный перевод, быстрый поиск информации в тексте, письмо с использованием клише и устойчивых конструкций. Все это предполагает принципиально иной подход к построению каждого урока, к формам контроля и критериям оценки. Наиболее перспективными для интеграции в традиционную модель урока представляются современные концепции *flipped learning*, *mobile learning* и *adaptive learning* [Covington, 1998].

Концепция *flipped learning* требует полного изменения традиционного соотношения между уроком с преподавателем и домашним заданием [Flipped learning 2015; Straw et al., 2015]. Традиционно преподаватель на уроке объясняет новый материал и задает на дом упражнение для тренировки, на следующем уроке проверяется то, что сделано дома. Самое сложное – автоматизация навыков, применение навыков на практике – должны студенты сделать самостоятельно как домашние задания, роль преподавателя – источник новой информации и контролер. В концепции *flipped learning* новая информация передается студентам в виде домашних заданий, например, прочитайте текст и найдите новые грамматические явления, а на уроке главную роль играет автоматизация навыков, углубление изученного дома, т.е. упражнения и применение на практике. Особенностью такой модели является возможность четкого контроля со стороны преподавателя за самой главной фазой обучения иностранным языкам – за автоматизацией грамматически и лексически правильного высказывания. Такая модель в преподавании иностранных языков кажется достаточно перспективной, хотя и не лишенной противоречий.

О *mobile learning* написано уже очень много [Attewell et al., 2010; DeGani A. et al., 2010; Colley et al., 2010]. Без применения цифровых технологий невозможно создать минимальную иноязычную языковую среду при изучении иностранного языка. Особую роль играют в этом недидактизированные материалы в Интернете, которые фактически создают образцы профессионально ориентированных ситуаций использования иностранного языка (поиск информации, просмотр информационных каналов, деловая переписка). Применение дидактизированных материалов создает практически безграничные возможности тренировки грамматики, лексики, представления страноведческой информации разного рода. Применение *mobile learning* увеличивает внутреннюю мотивацию студентов и создает основу для максимальной успешности реального применения языка, хотя и здесь есть некоторые противоречия. Кроме практически неограниченного доступа к информационным ресурсам, ничего принципиально нового информационные технологии не вносят в процесс обучения. Это, скорее, новое средство обучения, а не новая методика.

Концепция *adaptive learning* связана с *mobile learning* и подразумевает адаптацию темпа прохождения курса, самого материала и способов его подачи к конкретным целям обучения и заданным стандартами компетенциям. Интерес студентов, их возможности и способности играют важную роль при определении учебных стратегий [Barkley et al., 2014; Bransford et al., 2000]. Целью является оптимизация учебного процесса, попытка преодолеть недогруженность одних студентов и перегруженность других [Mukherjee, 2013]. Поэтому применение определенной автономии студентов является необходимым условием успешности курса иностранного языка. Особенно эффективной концепция *adaptive learning* представляется при создании разных форм контроля с учетом способностей и возможностей студентов.

Для формирования заявленные в университетском стандарте компетенций необходимо не только владение иностранным языком на определенном уровне, автоматизация необходимых навыков и способность к их самостоятельному развитию, но и формирование нелингвистических навыков – поиск информации, адаптация полученного объема информации к заявленному формату, представление информации в устной и письменной формах, умение корректно заявлять свою позицию. Наиболее адекватными формами для развития этих нелингвистических навыков представляются презентации (лучше короткие), публичные выступления в формате научного доклада (для университетов), дискуссии (подготовленные) и дебаты (неподготовленные).

Универсальные компетенции выпускника университета и профессиональные компетенции выпускников нефилологических факультетов, связанные с использованием иностранного языка, диктуют необходимость изменения не только метода преподавания, но и самой парадигмы, включая методы контроля и критерии оценивания результатов. Наиболее перспективным методом преподавания иностранного языка представляется коммуникативный метод в его современном понимании с использованием описанные выше относительно новых моделей построения курсов. Предлагаются следующие критерии оценивания результатов: решение практических профессиональных задач, где оцениваются, в первую очередь, как лингвистические, так и нелингвистические компоненты такие, как содержание, презентабельность подачи материала, логичность изложения, естественный темп речи и легкость восприятия для слушателя или читателя. Языковые ошибки оценивают как один из компонентов общей оценки в целом. Можно использовать такие виды заданий для итогового или промежуточного контроля:

- представить презентацию (собрать материал самостоятельно за определенное время, представить его в корректном виде),
- участвовать в дискуссии на заданную тему (подготовить материалы, выработать свою точку зрения, собрать необходимые аргументы, корректно и непротиворечиво представить свою точку зрения),
- написать эссе на заданную тему по тем образцам, которые обычно используются в будущей профессии выпускника.

Такой контроль максимально приближен к практике и позволит определить уровень профессиональных компетенций.

Изменение подходов к преподаванию, методики и форм контроля, критериев оценивания, установка на индивидуализацию обучения и достаточную автономию студента позволит приблизиться к действительной конвергенции национального российского и международных стандартов при обучении иностранным языкам.

Список литературы

- [1] Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2014.
- [2] Леонтьев А.Н. Проблемы развития мозга. – М.: Прогресс, 1981.
- [3] Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб: Питер, 2008.
- [4] Образовательный стандарт Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, 2014. http://www.iaas.msu.ru/images/07.1_UMO_OOP.doc.
- [5] Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
- [6] Attewell J., Savill-Smith C., Douch R., Parker G. Modernising Education and Training: Mobilising Technology For Learning. London: Learning and Skills Network, 2010.
- [7] Barkley E.F., Claire H.M., Cross K.P. Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty (2 nd ed.). USA: John Wiley&Sons, 2014.
- [8] Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education. http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.
- [9] Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (Eds.). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School (Expanded ed.). Washington, D.C.: The National Academy Press, 2000.
- [10] CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition), 2017. www.coe.int/lang-CEFR.
- [11] Covington M.V. The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People. London: Cambridge University Press, 1998.
- [12] Colley J., DeGani A., Stead G. What in the world are you doing with your mobile phone? World differences in the use of mobiles. Cambridge: Lincoln House, 2010.
- [13] DeGani A., Martin G., Stead G., Frances Wade. E-learning Standards for an M-learning world – informing the development of e-learning standards for the mobile web. Cambridge: Lincoln House, 2010.
- [14] Flipped learning. Handbook for schools implementing flipped learning using. Khan academy. National Foundation for Educational Research (NFER) and Nesta. 2015. <https://www.nesta.org.uk>.
- [15] Harmer J. The Practice of English Teaching (5th Ed.). Pearson Education, 2015.
- [16] Mukherjee S. Adaptive Learning System: A Tool to Personalize Learning, 2013. www.tatainteractive.com.
- [17] Straw, S., Quinlan, C., Harland, J. and Walker, M. Flipped Learning – Research Report. London: Nesta, 2015.
- [18] Tapiero I. Situation Models and Levels of Coherence. Toward a Definition of Comprehension. London: Routledge, 2014.

THE CONVERGENCE OF INTERNATIONAL AND RUSSIAN STANDARDS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: MYTH OR REALITY?

M.V. Vorontsova (Moscow, Russia)

The aim of the present research is to identify the basic principles for the convergence of national and international foreign language teaching standards – the opportunities and necessary conditions. Change in the approaches to the learning process as well as purposes of instruction, and methods of teaching and control, are considered to be the basic principles of convergence. The topicality of the research is the use of modern theories of speech generation, developed in neuro-linguistics, including the disquisitions of the Moscow Psychological School, for the development of new foreign language teaching programs. The pivotal methodology of this study deals with the comparison of learning outcomes with the necessary competencies for graduates of non-linguistic specialties. The results of the research demonstrate the importance of combining communicative and cognitive approaches, as well as implementation of flipped learning, mobile learning, adaptive learning. The analysis of the theory of speech production in the Moscow psychological school enables the researchers to make conclusions about the necessity of combining communicative and cognitive approaches in the course of foreign language teaching. The use of these approaches makes it possible to activate the both hemispheres of the brain. Adaptation of the methods to the ultimate goal of learning and using the speech production principles will result in bridging the gap between the Western and Russian standards.

Key words: national standard of competence, the communicative approach, competency, foreign language, generation of speech

References

- [1] Axutina T.V. Nejrolingvisticheskij Analiz Leksiki, Semantiki i Pragmatiki (Neuro-linguistic Analysis of Lexis, Semantics, and Pragmatics). Moskva: Yazyki Slavjanskoj Kultury, 2014.
- [2] Leontev A.N. Problems of the Development of the Mind. Moscow: Progress-Publishers, 1981.
- [3] Luriya A.R. Vysshie Korkovye Funkcii Cheloveka (Higher Cortical Functions of Man). Spb.: Piter, 2008.
- [4] Obrazovatelnyj standart (2014). Obrazovatelnyj standart moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M.V.Lomonosova (Educational Standard of Lomonosov Moscow State University). Retrieved from: http://www.iaas.msu.ru/images/07.1_UMO_OOP.doc.
- [5] Vygotskij L.S. Myshlenie i Rech (Thinking and Speech). In Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij v 6 t. (Works collection in 6 volumes). V.2. Moskva.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.А. Воронин

Данная статья содержит систематизацию опыта построения занятий по изучению английского языка с помощью специальной методики на основе изучения песен. Изложение основных аспектов урока, задач учителя, а также личных наблюдений, основанных на многолетнем опыте, могут стать полезными и вполне применимыми при организации уроков в игровой форме. В статье также кратко описывается метод взаимопосещений уроков детьми различных групп с целью проведения мини – выступлений, которые, как показала практика, мотивируют детей к более глубокому изучению иностранного языка и способствуют их творческому развитию и общению.

Ключевые слова: задачи, игровая форма, элемент методики, метод

С 2007 года я и мои друзья работаем над учебным проектом «Любимые русские песни для детей» на английском языке. За это время выпущено 7 альбомов и СД-дисков к ним. В состав альбомов вошли песни из золотого фонда детской песенной отечественной классики, переведенные на английский язык. Песни исполнены американскими певцами и певицами. Прекрасные аранжировки знаменитых композиторов и проникновенное пение солистов-носителей языка, делают эти сборники особенно привлекательными.

Наш проект рекомендован к изданию РАО, одобрен ведущими методистами г. Москвы, получил теплые отзывы со стороны учителей России, Польши, Франции.

Данная статья является продолжением предыдущей статьи под названием «Методика использования детских песен в преподавании иностранных языков. План работы с песнями на уроке английского языка». В новой статье дается перечень основных аспектов урока английского языка с использованием вышеуказанной методики. Это уже практический показ работы по этой методике на уроке с учениками одной из московских школ.

Основные аспекты открытого урока

1. Вводная часть
2. О композиторе В.Я. Шаинском.
3. Песня «Белые кораблики»- дети поют на русском языке.
4. Чтение текста песни на английском языке с учителем (дети повторяют за учителем) и самостоятельно.
5. Проверка знания текста песни – работа с текстом на русском языке и воспроизведение английского варианта текста песни.
6. Рисуем песню «Белые кораблики»!
Дети берут цветные карандаши и бумагу и начинают рисовать.
Пока дети рисуют, учитель берет музыкальный инструмент и играет для них эту песню.
7. Учитель дает детям задание закончить рисунок дома.
8. Повторение и закрепление пройденного материала. Дети еще раз читают песню «Белые кораблики» на английском языке.
9. Игра – глаголы движения.
10. Дети исполняют песню «Белые кораблики» на английском языке.
11. Повторение времени «The Present Continuous Tense» на тексте песни.
12. Подведение итогов.
13. Домашнее задание – проспрягать глагол «to carry» во времени «The Present Continuous Tense» письменно:
 - переписать английский текст 2 и 3 куплетов;
 - петь песню дома (на английском языке) не менее 2-х раз каждый день;
 - дорисовать рисунок песни.

Дети – ученики начальной школы уверены, что учитель все знает и все умеет, и очень хорошо, если учитель старается оправдать это детское доверие.

Учитель в школе может быть артистом в этом детском театре, который умеет петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах, читать стихи и рассказывать интересные истории, рисовать, делать с детьми забавные физкультурные упражнения в момент усталости, играть в игры и т.п.

Задача учителя – перевести урок в игровую форму.

Учитывая то, что дети любят выступать, показывая то, чему они научились, учитель готовит их к выступлениям на школьных праздниках, конкурсах или концертах на английском языке. В состав актерской группы включаются дети, которые хорошо знают исполняемые английские песни и вообще хорошо учатся по английскому языку. Все дети стремятся попасть в концертную группу (и практически все и попадают), что является для них мощным стимулом хорошо учиться по английскому языку.

С хорошими результатами нами апробирован элемент методики, который мы назвали «Поющие странники». Этот элемент используется время от времени, не постоянно.

Суть его: по предварительной договоренности с другим учителем любого предмета и класса, учитель английского языка приводит к нему на урок своих учеников, которые в течении 3–4 минут исполняют для учеников этого класса русскую песню на английском языке из наших сборников. После чего «Поющие странники» быстро возвращаются в свой класс на свой урок английского языка. Практика показывает, что использование этого элемента методики оказывает стимулирующее воздействие как на певцов, так и на слушателей. В результате чего возрастает КПД работы на уроке обеих групп.

Таким образом, урок английского языка для детей превращается в праздник подготовки к будущему выступлению, во время которого параллельно легко отрабатывается и даже значительно опережается школьная программа.

Мой опыт работы с иностранными студентами в г. Москве говорит о том, что элементы этой методики имеют универсальный характер и с успехом могут использоваться не только в средней, но и в высшей школе.

При отборе песен для работы нужно обращать внимание на то, чтобы эти песни имели воспитательное значение и несли свет и радость в души как слушателей, так и исполнителей. Лучше для этого отбирать классические, проверенные временем произведения. Как раз такие и входят в состав наших сборников.

Если учитель захочет использовать музыкальные инструменты на уроках английского языка, то следует сказать, что, по мнению специалистов-музыкантов, одними из самых простых являются ударные инструменты, такие, например, как малый барабан и тамбурин. Кроме этого, можно использовать гитару или блок-флейту, так как научиться играть на них можно относительно быстро. Ну, а если учитель английского языка – сам музыкант, владеет какими – либо музыкальными инструментами, то он может быть очень успешен, поскольку дети, в подавляющем большинстве, любят песни и музыку.

Вот, например, как можно было бы использовать музыкальные инструменты:

- если дети будут исполнять песни из наших сборников под фонограмму (без солиста), хорошо было бы задать им ритм на ударных или подыграть на клавишных или струнных, и, возможно, на духовых;
- можно вести мелодию песни от начала до конца, но чаще бывает, что вы играете какую-то музыкальную фразу; либо в паузе, когда идет проигрыш, т.е., делаете только акцент.

Эти небольшие кратковременные подключения украсят мелодию живым звуком вашего инструмента, привлекут внимание детей, и, в зависимости от ситуации на уроке, от состояния учеников, окажут на них либо свое мобилизующее, либо релаксирующее воздействие.

Если ваши дети хорошо выучили одну из простых мелодий, можно сыграть ее от начала до конца без фонограммы, а дети пусть подпевают.

Если мы видим, что дети устали при объяснении учебного материала, то можно внезапно сыграть для них какую-то музыкальную фразу или просто спеть знакомую им песню из наших сборников на английском языке. Они будут вам подпевать. При использовании фонограммы это сделать не сложно. Перед исполнением песни необходимо, чтобы она была предварительно пропета учителем с целью отработки интонации, произношения, правильного наложения текстов на музыку. Хорошо, если в исполняемой песне есть те явления, которые отрабатываются на уроке. На них можно остановиться.

Очень хорошо, если учитель сам принимает участие в школьных концертах, на которых присутствуют его ученики, выступая перед ними со сцены. Чаще всего, ученики начинают симпатизировать такому учителю и, как следствие, эта симпатия переходит и на предмет, который этот учитель преподает. Это вызывает большую заинтересованность в участии в выступлениях самих учеников, в подготовке к концертам под руководством учителя и, в конечном счете, приводит к популяризации методики и возрастанию интереса к изучению не только иностранных языков, но и родного, русского языка.

Список литературы

- [1] Воронин В.А. Сборник песен для преподавания английского языка «Белые кораблики». – М.: «Старая Басманная», 2009.
- [2] Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка: Учебник. – М.: ЮНБЕС, 2003.

THE METHODS OF USING CHILDREN'S SONGS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. THE MAIN ASPECTS OF CONDUCTING THE ENGLISH LESSONS

V. Voronin

The following article presents systematization the experience of construction in English lessons by means of a special methodology on the basis of learning songs. The Exposition plan of the lesson, the main teacher's tasks and personal observation, based on many years of experience, may become helpful and useful to organise lessons as games. Also in the article there is a short description of a method of mutual visits of children from different groups to show flash performances. As shown by practice, this is highly motivating the children to study foreign languages more deeply and assist to develop their creativity and communication knowledge.

Key words: tasks, a game form, an element of methodology, method

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОРЕЧЕВЫХ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ ПОДГОТОВКИ К ВСОШ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Гладких (Москва, Россия)

Лингвистическая подготовка одаренных школьников – комплексная задача, предполагающая не только формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций, но и развитие творческих, аналитических способностей и лингвистической компетенции обучающихся.

Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку на любом этапе ее проведения (от школьного до заключительного) включает в себя два творческих конкурса устной и письменной речи, задания которых требуют решения экстралингвистических задач языковыми средствами.

В статье представлен опыт работы автора с одаренными детьми (8–11 классы) в рамках подготовки к конкурсу устной речи ВоШ по французскому языку, предложены методические рекомендации по подготовке к монологической части конкурса, описаны принципы отбора материала для подготовки, а также предлагается алгоритм работы с одним из видов документов-основ (сплошным текстом).

Зачастую сегодня, начиная со средней школы, содержание обучения иностранному языку определяется необходимостью успешного прохождения Государственной итоговой аттестации. Занятие по иностранному языку посвящено преимущественно выполнению типовых заданий, современные школьники знакомы с критериями оценивания и требованиями к устному ответу конкретного экзамена. Зачастую это приводит к тому, что обучающиеся относятся к любому конкурсу формально, ищут формулу «идеального ответа». При любом задании на говорение в качестве продукта мы получаем заученный «топик», а при подготовке – вопросы о том, сколько фраз нужно сказать на каждый пункт задания, стоит ли заучить универсальную цитату, которую можно вставить в любой монолог и пр. В итоге коммуникативная компетентность декларируется как цель обучения, но часто остается лишь на периферии процесса изучения иностранного языка.

Опыт автора по подготовке к устному туру Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку показывает, что нередко обучающиеся переносят те же «формальные» стратегии и на выполнение творческих конкурсов. В связи с этим перед преподавателем, занимающимся с лингвистически одаренной молодежью, стоит комплексная задача, предполагающая не только формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций, но и развитие творческих, аналитических способностей и лингвистической компетенции обучающихся [1, 4].

Всероссийская олимпиада школьников на любом этапе ее проведения (от школьного до заключительного) помимо лексико-грамматического тестирования, проверки понимания устного и письменного текстов включает в себя два творческих конкурса устной и письменной речи. В рамках творческих испытаний участникам предлагается проблемное задание, состоящее из документа-основы (текст, картинка/фотография, инфографика) и инструкции по работе с ним. Решение коммуникативной задачи требует от конкурсантов способности выражать собственные мысли на иностранном языке, интерпретировать документ-основу, рассуждать, убеждать, сравнивать реалии страны изучаемого языка и их собственной [3].

Формулировка задания устного творческого конкурса обязательно содержит информацию о времени на его выполнение, максимальном балле, а также четкое описание коммуникативной задачи, позволяющее тестируемому определить собственную роль при выполнении задания (ответ на вопрос «Кто я?»), получателя («К кому я обращаюсь?»), алгоритм работы с документом-основой (Что я должен сделать? Как я должен использовать документ-основу?) и требования к оформлению монологического высказывания (его длительность, структура). При разработке материалов для подготовки рекомендуется также четко и подробно формулировать задачу, так как это является залогом успешности ее выполнения [3].

Конкурс устной речи ВСОШ состоит из двух частей: монологическое высказывание, в котором обучающийся представляет свое решение поставленной коммуникативной задачи, и беседа с экзаменатором, в ходе которой в режиме диалога тестируемому предоставляется возможность уточнить, пояснить и развить свои мысли.

В критериях оценивания устного ответа каждой из выше указанных частей конкурса отведен отдельный блок (монологическое высказывание – примерно 40% от общего количества баллов, беседа с экзаменатором – 20%), а оценка лингвистического оформления (морфо-синтаксис, лексика, фонетика) выносятся экспертами с учетом всего ответа (40%). Независимо от вида документа-основы в монологической части высказывания оценивается умение конкурсанта: 1) переработать информацию, предлагаемую докумен-

том-основой (выделить, сформулировать и представить его тему); 2) высказать собственную точку зрения, аргументировать ее, привести примеры, сравнить обсуждаемое явление с реалиями собственной страны; 3) логично и структурированно изложить свои мысли. Подготовку обучающихся к конкурсу целесообразно начинать именно с обсуждения критериев оценивания и установления четкой связи между элементами задания и критериями оценивания. Рассмотрим в этом ключе пример задания регионального этапа ВСОШ 2017 года (11 класс, уровень сложности В2), деление на элементы и их нумерация выполнена автором статьи [2: 19,48]:

Consigne: Vous tirez au sort un document.

(1) Vous dégagéz le problème soulevé par ce court texte, puis vous le présentez (2) ainsi que votre opinion sur le sujet (3) de manière construite et argumentée. (4) Vous dites comment ce problème se pose en Russie, dans votre ville ou village. <...>

(5) Le texte est une source documentaire pour votre exposé.

Il ne s'agit pas de le résumer, mais d'exploiter son contenu (6) pour formuler vos propres idées relatives aux informations du texte et montrer si cette problématique est actuelle aujourd'hui en Russie.

(7) En présentant votre point de vue personnel, vous faites des commentaires, vous formulez des arguments et les illustrez par des exemples concrets.

Критерий оценивания монологической части ответа на конкурсе устной речи Элемент формулировки задания.

Правильно формулирует и представляет тему рассуждения 1, 5.

Адекватно интерпретирует проблематику, формулирует собственную точку зрения и обосновывает свои мысли.

Может представить и объяснить свое понимание обсуждаемой в тексте проблемы, уточняет ее актуальность/неактуальность для России, формулирует свои мысли достаточно ясно и четко, приводит убедительные примеры. 2, 4, 6, 7.

Правильно оформляет монологическую часть своего высказывания (introduction, développement, conclusion).

Может сформулировать и развить тему своего высказывания, следуя разработанному плану, представить свою речь в виде логично построенного высказывания 3.

Напомним, что творческая составляющая конкурса устной речи ВСОШ заключается в необходимости решения обучающимся проблемного задания – конкурсант самостоятельно конструирует содержание ответа в рамках поставленной коммуникативной задачи. Опыт подготовки к конкурсу показывает, что наибольшую трудность для школьников представляет именно создание собственного речевого произведения, часто заменяемое на воспроизведение заранее заученных текстов (топиков). Ключевая задача преподавателя, занимающегося подготовкой к устному туру олимпиады – научить будущих конкурсантов эффективно работать с документом-основой (рецептивные умения) и помочь им перейти к производству собственных текстов (продуктивные умения). Рассмотрим на примере ранее предложенного задания регионального этапа 2017 года два сценария работы со сплошными текстами: 1) сценарий, естественно реализуемый многими обучающимися в условиях ограниченного количества времени на подготовку, продуктом которого является заученный топик; 2) рекомендуемый сценарий, обеспечивающий развитие рецептивных и продуктивных умений.

В рамках первого сценария на уровне рецепции, прочитав текст, обучающиеся определяют только область знаний, к которой относится содержащаяся в нем информация, выделяют часть основной информации (отвечают на вопросы «Кто? Что? Где?». При переходе к продуктивной деятельности обнаруживается подмена темы и основной мысли текста, которые должны стать «отправной точкой» для интерпретации, указанием на область, к которой относится информация из текста. В примере ниже подчеркнуты ключевые слова, которые выделяются и используются школьниками при первом сценарии работы:

Microsoft veut utiliser l'intelligence artificielle pour lutter contre les moustiques.

20minutes.fr M.C. Publié le 23.06.2016.

L'entreprise travaille sur des appareils capables d'identifier différentes espèces de moustiques pour repérer d'éventuelles maladies avant qu'elles ne se répandent...

La technologie sera prochainement testée au Texas, dans le comté de Harris, près de Houston, dont les autorités ont été séduites par l'idée.

Les pièges développés par Microsoft sont capables de différencier les espèces de moustiques en fonction de leurs battements d'ailes et de faire des captures « sélectives », qui permettent aux scientifiques un gain de temps considérable pour tester différentes populations d'insectes. En utilisant le « machine learning », l'appareil peut également apprendre au fil du temps à différencier de nouvelles espèces.

При первом сценарии работы, таким образом, продуктом становится топик «Новые технологии в жизни человека и общества», в котором обучающиеся фактически не используют информацию из текста-опоры.

Сбой на этапе выделения и формулирования темы делает невозможным выполнение и остальных элементов коммуникативной задачи.

В связи с этим в процесс подготовки к устному туру рекомендуется включить этап работы над пониманием письменного текста:

- Просмотровое чтение (изучение текста «по диагонали», антиципация и выдвижение гипотез касательно содержания текста) [5];
- Ознакомительное чтение (выделение темы, основной информации, ответ на вопросы Кто? Что? Где? Когда? Почему/зачем?);

Для развития умений интерпретации на начальном этапе работы рекомендуется предлагать обучающимся расширенный вопросник к тексту (Какая информация из текста была для меня новой/знакомой, интересной/сомнительной? Что вызвало удивление? Почему? Как это явление представлено в моей стране и пр.). Очевидно, что по мере становления умения следует постепенно сокращать долю участия преподавателя в подготовке интерпретации, а также время на выполнение задания.

Таким образом, комплексная работа на уровне как понимания, так и продукции может обеспечить успешное выполнение проблемного задания, отказаться от «шаблонной» стратегии выполнения заданий.

Список литературы

- [1] Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению. / Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Коллективная монография / Под ред. А.А. Миролюбова. – М.: Изд-во ТИТУЛ, 2010.
- [2] Бубнова Г.И. Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку 2017 – СПб.: Люмьер, 2017.
- [3] Бубнова Г.И. Компетентностный подход. Оценивание иноязычной коммуникативной компетенции. Французский язык. – Saarbrücken: Издательство LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
- [4] Совет Европы Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка (перевод К.М.Ирисхановой) //Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – 2007.
- [5] Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие. – Litres, 2017.

DEVELOPING SPEAKING SKILLS AMONG GIFTED STUDENTS: EXPERIENCE IN PREPARING TO NATIONAL COMPETITION ON THE FRENCH LANGUAGE

M.V.Gladkikh

Language training of gifted students is a complex task involving not only the development of linguistic, communicative and sociocultural competences, but also that of creative, analytical abilities of learners. The National School Competition on the French language at any stage includes two creative contests of oral and written speech which require extralinguistic problem solving by linguistic means. The article presents the author's experience of training gifted children (grades 8–11) for the oral part of the Competition, guidelines for preparing for its first component (monologue), material selecting principles as well as the algorithm of work with one of the types of basic documents (text).

References

- [1] Bim I.L. Celi i sodержanie obucheniya inostrannym yazykam. Obshchij podhod k ih rassmotreniyu. / Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'. Kollektivnaya monografiya / Pod red. A.A. Mirol'yubova. – M.: Izd-vo TITUL, 2010.
- [2] Bubnova G.I. Vserossiyskaya olimpiada shkol'nikov po francuzskomu yazyku 2017 – SPb.: Lyumèr, 2017.
- [3] Bubnova G.I. Kompetentnostnyj podhod. Ocenivanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. Francuzskij yazyk. – Saarbrücken: Izdatel'stvo LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
- [4] Sovet Evropy Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, prepodavanie, ocenka (perevod K.M.Irskhanovoj) //Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – 2007.
- [5] Shchepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu: uchebnoe posobie. – Litres, 2017.

ПРЕПОДАВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ КОМИЧЕСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ

Л.С. Гуторенко (Москва, Россия)

В настоящее время Интернет является неотъемлемой частью современной коммуникации, в связи с чем возникает необходимость преподавания специфики виртуального общения на уроках иностранного языка. Помимо использования специфической лексики, к таковым особенностям относятся тематика, экстралингвистические факторы (например, использование аллюзии, прецедентности и национальный характер пользователей), а также паралингвистическая составляющая. Сегодня в киберпространстве существуют и развиваются многие жанры коммуникации, свойственные именно данной среде, частным случаем которых является комический креолизованный Интернет-мем (ККИМ). Использование ККИМ, являющегося реалией, близкой современным студентам, в качестве материала для анализа на занятиях по иностранному языку для рассмотрения на его примере упомянутой выше специфики коммуникации в сети Интернет, может повысить мотивацию к обучению и способность в будущем к успешному решению коммуникативных задач при виртуальном общении.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, комические креолизованные Интернет-мемы, Интернет-коммуникация, межкультурная коммуникация, Интернет-лингвистика

В настоящее время невозможно игнорировать важность киберпространства в повседневной жизни: помимо досуга и общения, оно также предоставляет возможности для обучения и работы, благодаря ускоренному доступу к информации и упрощению обмена ей. Кроме того, если ещё несколько лет назад коммуникация в сети Интернет ассоциировалась, главным образом, с персональным компьютером, то сегодня современные смартфоны позволяют пользоваться виртуальным пространством практически в любое время, и данная тенденция будет развиваться.

В связи с указанным выше, возникает необходимость в переоценке современных образовательных процессов: так, большую популярность приобретают МООС и платформы для онлайн-образования. Данные формы обучения позволяют использовать киберпространство как среду для проведения образовательного процесса, что даёт возможность проходить обучение удалённо, способствуя экономии времени и денег.

В то же время следует отметить, что люди, относящиеся к возрастным категориям от 18 до 44 лет, являются самыми многочисленными пользователями социальных сетей: так, среди общего количества посетителей Facebook на данные возрастные категории приходится 73% пользователей (из 30% составляют мужчины и 43% – женщины) [12], [13]. На указанный возраст приходится основная масса студентов, а также людей, получающих второе высшее и дополнительное образование. Таким образом, значительная часть студентов на занятиях по иностранному языку имеет аккаунты в социальных сетях и активно общаются в виртуальном пространстве.

Коммуникация в киберпространстве имеет свою специфику, основанную, с одной стороны, на использовании сленга и паралингвистических средств (пунктуационных знаков, смайлов, эмодзи и графического компонента), и обусловленную экстралингвистическими факторами (использованием аллюзий, прецедентности, предпочтением и восприятием той или иной тематики и реалий) – с другой. При этом, несмотря на общую тенденцию к глобализации виртуального пространства, часть факторов является социокультурно обусловленными, в то время как используемая лексика также далеко не всегда является универсальной. Так, Э.В. Никитина [2014: 7] указывает на активную роль этнической культуры в современной жизни, несмотря на значительные изменения, обусловленные интернационализацией виртуального пространства и преобладающей ролью английского языка во «всемирной паутине».

Таким образом, используя материалы, взятые в сети Интернет, на практических занятиях по иностранному языку, преподаватель может как знакомить студента со спецификой коммуникации в виртуальном пространстве среди носителей изучаемого языка, так и с культурой страны изучаемого языка.

Следует отметить, что в киберпространстве возникают и развиваются собственные жанры, обусловленные такими свойствами сети Интернет, как быстрый обмен информацией, совмещение черт как устной, так

и письменной коммуникации при общении в социальных сетях [2001: 2], [2015: 4], которые иногда впоследствии получают распространение за пределами виртуального сообщества. Одним из подобных жанров, пользующихся широкой популярностью, является комический креолизованный Интернет-мем (далее – ККИМ).

Согласно определениям С. Блэкмор [1998: 1], Х. Данунг [2008: 3], Ю.В. Щуриной [2013: 10]; [2014: 11] и др., Интернет-мем является узнаваемым вербальным или гибридным текстом, изображением, звукозаписью или видео, создаваемым пользователями и набирающими популярность в киберпространстве при помощи копирования или имитации. Следует отметить, что Интернет-мемы содержат дополнительную коннотацию, которая выходит за пределы буквального значения их элементов и возникает в связи с реакциями и оценками пользователей данного текста по мере его распространения. ККИМ является Интернет-мемом комического характера, содержащим вербальный и графический компоненты (Е.И. Голованова, С.В. Канашина [2014: 6], Н.В. Часовский [2015: 5], Ю.В. Щурина [2013: 10]; [2014: 11]).

Согласно проведённому исследованию, наиболее ярко экстралингвистические факторы при создании ККИМ проявляются при выборе политической тематики; при выборе тематики, обусловленной аксиологическими ценностями (философское восприятие действительности для русскоязычных пользователей; дружба, любовные взаимоотношения и проведение досуга для испаноязычных; свобода и деньги для англоязычных [2015: 9]); при восприятии универсальной тематики (бытовых и проблемных ситуаций, конфликта поколений, гендерного конфликта) при использовании национальных источников прецедентности (произведений классической литературы, фольклора, национального кинематографа); при предпочтении того или иного вида языковой игры (что может быть обусловлено спецификой образования в том или ином социуме: так, русскоязычные пользователи чаще, чем испано- и англоязычные используют цитацию и квазичитацию в ККИМ), а также при выборе жанров, получающих распространение в рамках одной лингвокультуры (для русской лингвокультуры подобными жанрами будут являться комические стихотворные формы, для испаноязычной – ККИМ, возникшие из традиции устного анекдота [2007: 8], для англоязычной – ККИМ, продолжающие традицию лимерика, а также высмеивающие правила английского языка и безграмотность говорящих на нём).

Например, изображение военных в американской форме, пытающихся силой проникнуть в дом, в сопровождении текста «*Excuse me, sir, do you have a moment to talk about freedom?*» указывает на скептическое отношение ряда пользователей из США к внешней политике родной страны, а также на трансформацию понятия свободы как аксиологической ценности американцев в современной жизни. ККИМ с текстом «*a young schizophrenic named Strother // When told of the death of his mother // said „yes, it's too bad, but I can't feel too sad; after all, I still have each other”*» соответствует классической форме лимерика, в то же время являясь примером саркастического юмора, популярного в современной Интернет-коммуникации.

Текст ККИМ на испанском языке «*-¿Alguna vez te has perdido? // – Sí, en tu mirada. – Qué bonito ¿en serio? – Sí, como eres bizca no sé a dónde estás mirando*» (перевод: «-Ты когда-нибудь терялся? // -Да, в твоих глазах. -Как красиво! Правда? -Да, ведь ты косая и я не знаю, куда ты смотришь», здесь и далее перевод мой: Гуторенко Л.С.) соответствует форме устного анекдота и является примером *троллинга* (юмора, в данном случае саркастического характера, направленного против собеседника). С лингвистической точки зрения комический эффект в данном ККИМ основан на двойной интерпретации глагола «*perderse*» (теряться), в то время как с точки зрения тематики показано саркастическое отношение к женщине в гендерном конфликте.

Текст ККИМ на русском языке «*Люблю грозу в начале мая // Люблю метели в феврале. // Но не люблю, когда в апреле // То в шортах, то в пуховике*» является примером *стишка-пирожка* (одного из жанров юмористической поэзии в русскоязычном виртуальном пространстве). Комический эффект в данном примере основан, во-первых, на использовании цитаты из стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза», во-вторых – на комическом переосмыслении нежелательной ситуации, что способствует её преодолению [2015: 5].

Кроме того, на практических занятиях по иностранному языку ККИМ могут быть проанализированы с точки зрения лингвистических особенностей: специфической лексики, используемой пользователями, а также орфографии и пунктуации. При этом некоторые лексические формы могут получать распространение исключительно в виртуальном пространстве, в то время как другие – являться лексемами, популярными среди пользователей также за пределами социальных сетей.

Например, в ККИМ на испанском языке сверху изображена передача прогноза погоды, снизу – кружки с пивом; благодаря данной визуальной поддержке текст «*se pronostican unas heladas este fin de semana*» может трактоваться как «в эти выходные ожидаются заморозки» и «в эти выходные ожидается холодное пиво». Таким образом, в данном ККИМ существительное *helada* имеет дополнительную сленговую трактовку «холодное пиво».

В то же время ряду ККИМ на английском языке свойственно использование архаичной лексики, например, в одном из ККИМ визуальный шаблон *Archaic Rap* сопровождается текстом «*Thou cannot lay thy hands upon this*» с использованием устаревшей формы «*thy*».

В русскоязычном виртуальном пространстве получила распространение серия ККИМ «Словач», фиксирующая используемые в виртуальном пространстве окказионализмы и их значения. Так, текст одного из ККИМ следующий: «Хандрóид – разряжающийся вечно телефон на платформе андрóид».

Использование материалов, взятых из социальных сетей, а также их задействование при построении самостоятельной работы может, с одной стороны, повысить мотивацию обучающихся, поскольку они будут

иметь дело с привычными реалиями, с другой стороны – помочь им в будущем успешно решать коммуникативные задачи при взаимодействии с носителями иностранного языка в сети Интернет.

Список литературы

- [1] Blackmore S. Imitation and the definition of a meme // Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission, 2, 1998. URL: http://cfpm.org/jom-emit/1998/vol2/blackmore_s.html (дата обращения 10.09.2018).
- [2] Crystal, D. Language and the Internet. Cambridge: University press, 2001. 272 p.
- [3] Danung J., All Your Media Are Belong To Us: An Analysis of the Cultural Connotations of the Internet Meme // Lissa Holloway Attaway. Literature, Culture and Digital Media, 17 April 2008.
- [4] Herring, S.C., & Androutsopoulos, J. (2015). Computer-mediated discourse 2.0. In D. Tannen, H.E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), The handbook of discourse analysis, Second Edition (pp. 127–151). Chichester, UK: John Wiley & Sons. <http://info.ils.indiana.edu/~herring/herring.androutsopoulos.2015.pdf> (дата обращения 10.9.2018).
- [5] Голованова Е.И., Часовский Н.В. Интернет-мем как элемент визуализации в СМИ // Вестник Челябинского государственного университета, 2015, №5 (360). Филология. Искусствоведение. Вып. 94. – С. 135–141.
- [6] Канашина С.В. Детабулизация в интернет-мемах на лингвистическом и тематическом уровнях / С.В. Канашина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 20 (706) Современная лингвистика: взаимодействие парадигм и школ. – 2014. – С. 90–101.
- [7] Никитина Э.В. Этнические процессы в глобальном информационном пространстве // Информационное общество. Автономная некоммерческая организация «Институт развития информационного общества», Москва, №5–6, 2014. – С. 77–83. Доступ в сети: URL: http://national-mentalities.ru/mentalities/rossiyavostokzapad/nikitina_e_v_etnicheskie_processy_v_globalnom_informacionnom_prostranstve/ (дата обращения 10.09.2018).
- [8] Синявский А.А. Лингвокультурологический анализ испанских анекдотов: на материале пиренейского национального варианта испанского языка // дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. – М., 2007.
- [9] Фернандес Санчес Ю.В. Аксиологические установки американцев и латиноамериканцев (на примере анекдотов) // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2015, №2. – С. 89–92.
- [10] Шурина Ю.В. Интернет-мемы как средство межкультурной коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, №6 (81) / 2013. – С. 34–38.
- [11] Шурина Ю.В. Классификация комических речевых жанров коммуникативного пространства интернета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №2 (87). – С. 39–43.

Электронные источники:

- [1] <https://www.statista.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/> (дата обращения 24.09.2018).
- [2] <https://regnum.ru/news/2379117.html> (дата обращения 24.09.2018).

TEACHING COMMUNICATIVE ASPECT IN A FOREIGN LANGUAGE LECTURE USING THE EXAMPLE OF COMIC CREOLIZED INTERNET MEMES

L.S. Gutorenko (Moscow, Russia)

Nowadays the Internet constitutes an integral part of modern communication, therefore the specifics of virtual communication should be taught in foreign language classes. Besides the use of particular lexic, this specifics also refer to the themes, extralinguistical factors (for example, the use of allusions, intertextuality and the national character of the users), and the paralinguistical component. Currently in cyberspace exist and develop multiple genres of communication, inherent in this environment, and the comic creolized Internet meme (CCIM) is it's particular case. The use of CCIM, which forms part of modern students' reality, as a practical material to analyze in foreign language classes in the view of the mentioned specifics of communication on the Internet may improve the motivation to the educational process and the capacity to solve communicative problems in virtual communication successfully in future.

Key words: foreign language teaching, comic creolized Internet memes, Internet communication, intercultural communication, internet linguistics

References

- [1] Golovanova E.I., Chasovskij N.V. Internet-mem kak ehlement vizualizacii v SMI // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015, №5 (360). Filologiya. Iskuststvovedenie. Vyp. 94. S. 135–141.

- [2] Kanashina S.V. Detabuizatsiya v internet-memah na lingvisticheskom i tematicheskom urovnyah / S.V. Kanashina // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Vypusk 20 (706) Sovremennaya lingvistika: vzaimodejstvie paradig i shkol. – 2014. – S. 90–101.
- [3] Nikitina E.H. Ehtnicheskij processy v global'nom informacionnom prostranstve // Informacionnoe obshchestvo. Avtonomnaya nekommercheskaya organizatsiya «Institut razvitiya informacionnogo obshchestva», Moskva, №5–6, 2014. S. 77–83. Dostup v seti: URL: http://national-mentalities.ru/mentalities/rossiyavostokzapad/nikitina_e_v_etnicheskie_processy_v_globalnom_informacionnom_prostranstve/ (data obrashcheniya 10.09.2018).
- [4] Sinyavskij A.A. Lingvokul'turologicheskij analiz ispanskikh anekdotov: na materiale pirenejskogo nacional'nogo varianta ispanskogo yazyka // dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.05, Moskva, 2007.
- [5] Fernandes Sanches YU.V. Aksiologicheskie ustanovki amerikancev i latinoamerikancev (na primere anekdotov) // Vestnik RUDN, seriya Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya, 2015, №2, S. 89–92.
- [6] SHCHurina YU.V. Internet-memy kak sredstvo mezhkul'turnoj kommunikacii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, №6 (81) / 2013, s. 34–38.
- [7] SHCHurina YU.V. Klassifikatsiya komicheskikh rechevyh zhanrov kommunikativnogo prostranstva interneta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. №2 (87). S. 39–43.

ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО УЛУЧШЕНИЮ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Н.А. Емельянова (Москва, Россия)

Статья посвящена проблемам развития навыков аудирования у иностранных учащихся. Цель работы произвести краткий обзор и анализ современного состояния обучения аудированию в школах и университетах Китая; сформулировать критерии подбора материала, обеспечивающего наиболее полное погружение в языковую среду; выявить и разработать наиболее эффективные методы развития данной компетенции; определить способы повышения мотивации с учетом менталитетных и культурных особенностей аудитории.

Ключевые слова: обучение аудированию, аудитивная компетенция, подбор материала, повышение мотивации, успешная коммуникация

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и понимать звуковую цепь, исходя из конкретной ситуации общения.

Стоит отметить, что аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке студентов, так как часто именно несформированность аудитивных навыков является причиной нарушения общения. Высказывания обучающихся о том, что они иногда не могут понять обращенных к ним вопросов, подтверждают тот факт, что пониманию речи на иностранном языке необходимо учить специально. Навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. При этом есть потребность понимать речь разного темпа, разного интонационного оформления и разного уровня языковой сложности.

В современной методической литературе предлагается достаточное количество определений аудитивной компетенции. В.А. Цыбанева считает, что «иноязычная аудитивная компетенция представляет собой способность и готовность к восприятию и смысловой переработке иноязычного аудируемого сообщения. Процессы восприятия и переработки реализуются с помощью антиципации, восприятия речевого потока, памяти, воображения, логического мышления» [7, с. 75]. Е.С. Каптурова полагает, что аудитивная компетенция – это особая интегральная характеристика индивида, которая актуализируется в «способности и готовности осуществлять аудитивную деятельность на иностранном языке с оптимальными параметрами (успешность, эффективность, адекватность, интегративность) для достижения коммуникативных целей, детерминированных практическими целями» [4, с. 7]. Н.Л. Федотова под аудитивной компетенцией понимает «способность определять общую идею

звучащего текста и имплицитно выраженный в нем смысл, различать эмоциональные состояния и значения высказываний, формулировать собственное отношение к услышанной информации» [6, с. 78]

Последнее определение в наибольшей степени отражает те характеристики процесса аудирования, которые рассматриваются в данной статье. Успешность аудирования, а следовательно и коммуникации в целом, зависит как от объективных, так и от субъективных факторов.

Английский язык имеет огромное значение для экономики и политики современного Китая. Изучение английского языка является гарантией получения хорошего рабочего места молодым специалистом в условиях жесткой конкуренции. В школах и ВУЗах Китая программа обучения языку выстроена по аспектам. Стандартно ведутся занятия по чтению, практике речи, письму и аудированию. Предмет «Грамматика» является самостоятельной дисциплиной. Занятия по каждому из аспектов проводятся один раз в неделю, и по окончании курса студенты сдают, согласно программе, экзамен соответствующего уровня. Подобная система контроля знаний по иностранным языкам повсеместно распространена в Китае и активно учитывается работодателями при приёме на работу.

Говоря о существующих проблемах обучения, следует начать с того, что количество студентов в каждой группе составляет не менее 30 человек. В таких условиях нарушается один из фундаментальных принципов современного обучения иностранным языкам, а именно индивидуализация процесса обучения. Главным стимулом хорошей успеваемости является сдача каждого следующего уровня экзамена на знание английского языка. Это можно объяснить ценностями современного китайского общества и экономической ситуацией в стране в целом. Единственный путь получения достойной работы – диплом о высшем образовании, а также наличие документов, подтверждающих успешное прохождение всех необходимых экзаменов. То психологическое и эмоциональное напряжение, в котором пребывают молодые люди, негативно сказывается на учебном процессе.

Помимо этого, как показывает опыт, зачастую перед преподавателями английского языка не ставится задач конкретного характера. В зависимости от учебной ситуации им необходимо прорабатывать со студентами трудные случаи грамматики, комментировать лексический материал по конкретным темам, осуществлять проверку промежуточного тестирования. Фактически преподавателю не выдаётся учебного плана на год, скорее, наоборот: преподаватель составляет план самостоятельно. Также следует упомянуть, что все занятия, включая иностранные языки, ведутся на китайском языке.

Говоря об аудитивной компетенции, необходимо заметить, что она сформирована значительно хуже других компетенций. Аудирование – это сложный психолингвистический процесс, который коррелирует с ментальным и практическим опытом иностранных студентов, особенностями их когнитивной базы, объемом фоновых знаний.

Учащиеся с трудом распознают интенцию говорящего при просмотре или прослушивании аутентичного материала. Перед преподавателем, таким образом, стоит задача использовать приёмы, обеспечивающие наиболее полное погружение аудитории в языковую среду.

Преодолеть проблемные зоны можно в том случае, если методически грамотно структурировать все этапы аудирования, правильно организовать самостоятельную работу. Например, целесообразно обратить особое внимание на подготовительный этап работы с аудиоматериалом. Это будет способствовать созданию определенной мотивационной и организационной установки, формированию своеобразной базы для выработки механизма вероятностного программирования и восприятия на слух информации, которая произносится в естественном темпе и с естественной интонацией.

В целях соблюдения принципа функциональности, то есть использования реальных тем, ситуаций и приближения учебной деятельности к естественным условиям общения, преподаватели вправе дополнять учебное пособие аутентичными аудио- и видеоматериалами. Традиционно аутентичными принято называть «тексты, устные или письменные, которые являются реальным продуктом носителей языка» [2, с.118]. С одной стороны, и преподаватели, и студенты испытывают недостаток в аутентичных материалах, ограничиваясь в своей работе лишь учебными пособиями. С другой стороны, существуют требования к отбору материала, одно из которых заключается в том, что звучащий текст выбирается из официально-деловой сферы общения. Примечательно, что студенты, особенно старших курсов, также настаивают на соблюдении этого требования, хотя в личном общении не раз признавались, что хотят овладеть именно живым разговорным языком.

Также китайские преподаватели при прослушивании текста демонстрируют студентам напечатанный текст, которым те могут пользоваться в процессе аудирования. Таким образом, отвечая на последующие вопросы, не связанные с тестом на общее понимание, студенты используют напечатанный текст, в результате чего аудирование фактически сводится к чтению. Демонстрация текста в напечатанном виде значительно снижает эффективность всех последующих заданий.

Гораздо эффективнее, если студентам предлагается самостоятельно составить письменную версию звучащего текста (субтитры либо тэйпскрипт для видео- или аудиоматериалов соответственно), обращая особое внимание на те фрагменты текста, в которых правильное понимание сообщения затруднено по объективным причинам.

На сегодняшний день в методике обучения иностранных языков наименее изученным является смысловая обработка текста, связанная с когнитивной базой обучающегося, а также понимание и когнитивная

обработка воспринимаемой речи или озвученного иноязычного текста. Данный процесс состоит из распознавания фонем в иноязычной речи, узнавания смысловых блоков и аудиоряда, его сегментацию, лексическое, грамматическое и стилистическое понимание иноязычного аудио сообщения на уровне слов и предложений. И лишь впоследствии понимание всего звучащего текста.

Например, в таких случаях, когда некоторые слова (артикли, предлоги, вспомогательные глаголы), при-мыкая к соседним словам по звучанию, становятся неразличимы на слух.

Например:

- Paris's a beautiful city;
- I'd just finished doing my homework when you came.

Однако тот факт, что небольшие фрагменты текста невозможно расслышать, не должен мешать общему пониманию сообщения. В процессе данной работы студенты вынуждены опираться на свои фоновые знания грамматики и лексики, чтобы осуществлять постоянный анализ услышанного текста с точки зрения грамотности и общего смысла. Благодаря этому студенты задействуют и дополнительно практикуют другие языковые компетенции.

В современной методике аудирование может выступать как цель и как средство обучения. В реальной практике эти две функции, естественно, тесно переплетаются. Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует собственно аудитивные навыки. Как цель обучения аудирование понимают как возможность получения учащимися какой-либо информации.

В отдельных случаях трудности понимания могут быть связаны со способностью различать согласные по глухости-звонкости, что представляет собой особо сложную задачу для китайских студентов.

Например:

- The local people chop down trees to produce charcoal and sell it. / The local people chop down trees to produce charcoal and salad.

Неправильное разделение речевого потока на отдельные слова либо неверная интерпретация текста по причине омофонии часто дает комический эффект, способствуя повышению мотивации, основанной на желании студентов не попадать в подобные ситуации.

Например:

- 1) – Where do you live in Russia?
- I have a nice house in the country.
- Ice house? Russians are weird.
- 2) – Waiter, what is it?
- It's bean soup, sir.
- I don't care what it's been. What is it now?

На подобных примерах в первую очередь вырабатывается умение правильно делить речевой поток на отдельные слова. Кроме того, студенты учатся восстанавливать в своей внутренней речи те слова и фразы, которые по причине индивидуальных речевых особенностей говорящего с трудом воспринимаются на слух. Также при наличии в тексте незнакомой для студентов лексики возникает необходимость вычленения значений данных слов из контекста и, соответственно, происходит сопутствующее обогащение словарного запаса у учащихся. Преподаватель в таком случае предвещает процесс аудирования, предоставляя студентам и комментируя список новой лексики.

В свою очередь, заключительный этап работы со звуком и текстом позволяет закрепить семантику новых слов и словосочетаний, проиллюстрировать их функционирование на уровне связного текста, актуализировать те знания, которые получили китайские студенты во время самостоятельной работы – прослушивания интервью или просмотра фильмов.

Поскольку на третьем году обучения экзамены не сдаются, можно заметить очевидный спад мотивации у студентов, изучающих английский язык. Тем не менее, преподаватель может поддерживать интерес группы за счёт использования на занятиях учебного материала, отвечающего интересам учащихся. Учитывая возраст студентов и внеучебные интересы (развлечения, путешествия, видеоигры), можно отобрать тот материал, который, скорее всего, привлечёт внимание учащихся. Именно здесь становится ясно, что одной из причин спада мотивации у студентов является отсутствие интереса к материалу. Однако стоит отметить, что материалы для занятий должны отбираться не только по интересам и уровню владения языком, но и по принципу «моральности».

Опираясь на вышеизложенные принципы работы с видео- и аудиоматериалами, можно в значительной степени и за довольно короткий срок улучшить аудитивную компетенцию среди студентов-иностранцев. С одной стороны, особенности преподавания английского языка в школах и ВУЗах Китая предусматривают кропотливую работу с текстом, и подобная методика легко воспринимается иностран-

ными учащимися. С другой стороны, принципиально иной подход к процессу аудирования в целом (от звучащего текста к напечатанному а не наоборот) позволяет достичь значительно более высоких результатов.

Важной составляющей любого учебного процесса является оценка знаний и умений, полученных студентами. Исходя из того, что всякий, даже самый минимальный, уровень овладения аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда навыков, основополагающих для данного вида речевой деятельности, можно выделить три основных вида операций:

- 1) распознавание звукового потока;
- 2) восприятие значений аудируемых единиц;
- 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте.

Опираясь на данную классификацию, преподаватель может оценить уровень сформированности аудитивной компетенции студентов как, соответственно, низкий (позволяющий составить самое общее представление о смысловом содержании звучащего текста), средний (дающий возможность распознать в речевом потоке ключевые слова) и высокий (обеспечивающий полное понимание сообщения наряду с его переработкой и анализом).

Таким образом, можно сформулировать несколько общих рекомендаций по улучшению развития навыков аудирования. Во-первых, работая с китайской молодёжью, не следует пренебрегать внеучебными интересами учащихся. Во-вторых, важно не предъявлять учащимся текст прослушанного диалога или полилога, так как в этом случае не происходит обучения аудированию. Напротив, нужно предоставлять им возможность создавать письменный текст самостоятельно. В-третьих, важно использовать на уроке аутентичные материалы, иначе у студентов не будут сформировано представление о современном состоянии английского языка.

Список литературы

- [1] *Говорун С.В.* Виды учебного аудирования и методы контроля аудитивных умений / С.В. Говорун // Научное мнение: Психолого-педагогические и юридические науки: научный журнал. – СПб., 2015. №6. – С. 140–144.
- [2] *Гончар И.А.* Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник С.-Петербургского университета. – Сер. 9. – 2011. Вып. 4. – С. 118–120.
- [3] *Зенкевич С.М.* Аудирование как вид перцептивной деятельности / С.М. Зенкевич. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 230 с.
- [4] *Каптурова Е.С.* Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в вузе: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. Орел, 2013. 23 с.
- [5] *Прокопьева С.И.* Иноязычная аудитивная компетенция как дидактическая категория обучения иностранному языку // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке» 2017, том 19 [11]. – С. 50–57.
- [6] *Федотова Н.Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного. // СПб. Златоуст, 2013. – 200 с.
- [7] *Цыбанева В.А.* Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 185 с.
- [8] *Buck, G.* Assessing listening / G. Buck. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 288 с.
- [9] Статистика: [Электронный ресурс]: по материалам russian.china.org.cn. URL: <http://interafTairs.ru/read.php?item=10543>.

TRADITIONAL AND NEW METHODS OF AUDITIVE COMPETENCE IMPROVEMENT AMONG FOREIGN STUDENTS

N.A. Emelyanova (Moscow, Russia)

The article deals with the listening comprehension training of foreign students. The aim of the research is to make a brief review and analysis of the current situation of listening comprehension teaching in the schools and universities of China; formulate the criteria of material selection; identify and develop the most efficient techniques, improving listening comprehension skills among Chinese students. It is also important to find the ways of increasing motivation, taking into account the mentality and culture-specific features of the audience.

Key words: listening comprehension teaching, auditive competence, material selection, increasing motivation, successful communication

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Зеленьева (Москва, Россия)

Короткометражные фильмы представляют собой невероятно богатый материал для обучения студентов любого уровня владения языком иностранному языку. Проведенный в рамках статьи опрос об использовании видеоматериалов в классе показал, что преподаватели привлекают видеоматериалы в ограниченном ряде ситуаций и для достижения ограниченного количества целей. В данной статье представлены способы использования короткометражных фильмов в учебном процессе, целью которых является развития разнообразных умений обучающихся.

Ключевые слова: видеоматериал, короткометражный фильм, обучающийся, иностранный язык

Согласно многочисленным исследованиям опыт использования видеоматериала при обучении иностранным языкам насчитывает практически 100 лет. Вслед за Е. Ильченко термин «видеоматериал» мы будем трактовать как «любая телепродукция (новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки и т.д.), а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «Стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента» [Ильченко, 2003: 8]. В тоже время нам кажется необходимым немного расширить данное определение, добавив понятие «учебный фильм», а именно фильм, созданный «обучающимися совместно с преподавателем или самими студентами в ходе изучения учебной дисциплины» [Менг, 2016: 11], так как в последнее время данный вид деятельности приобретает популярность у педагогов разных дисциплин, в том числе и иностранного языка. Использование видеоматериалов в классе или аудитории во многом позволяет педагогам поднять мотивацию обучающихся, провоцировать их на обсуждение увиденного и услышанного. Например, Дж. Хармер обращал внимание на такой аспект видеоматериалов как «паралингвистический язык», который присутствует в видеоряде и «дает студентам возможность видеть сверх того, что они слышат, и интерпретировать текст шире» [Harmer J]. Кроме того, целый ряд исследователей подчеркивает, что использование видеоматериала в процессе обучения иностранному языку позволяет создать более комфортную обстановку, что в свою очередь оказывает положительное влияние на степень усвоения материала обучающимися.

Таким образом, не вызывает сомнения, что использование видеоматериала на занятиях по иностранному языку увеличивает их эффективность. Кроме того, можно говорить именно о целесообразности их использования. Так В.И. Писаренко обращает внимание на следующие моменты: 1) доступность видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников; 2) наличие определенного опыта пользования видеотехникой и видеопродукцией; 3) возможность более активной творческой деятельности преподавателя [Писаренко, 2003]. Однако действительно ли в современной школе и современном ВУЗе педагоги используют видеоматериалы? И если они их используют, делают ли они это с максимальной эффективностью?

В рамках данной статьи был проведен опрос о фактическом применении видеоматериалов при обучении иностранному языку: респондентам было предложено ответить на следующие вопросы, представленные в Таблице 1.

Анкета представляла собой тест, где респондентам были предложены возможные варианты ответа (см. Таблица 1), из которых они могли выбрать любое количество ответов, соответствующее их опыту изучения иностранного языка. Кроме того, на второй и четвертый вопрос можно было предложить свой собственный вариант ответа. При обработке результатов подсчитывалось количество студентов давших конкретный вариант ответа от общего количества респондентов. В рамках работы над статьей было обработано 112 опросников, на которые ответили студенты 2 и 4 курсов языкового ВУЗа. Необходимо особо подчеркнуть, что опрошенные студенты обучаются по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», и, следовательно, имеют определенную теоретическую базу в области психологии, педагогики и методики преподавания. Таким образом, они могли оценить свой опыт изучения иностранного языка с «профессиональной» стороны, и их ответы можно расценивать как ответы данные с высокой степенью осознанности. К сожалению, опыт респондентов, отраженный в Таблице 1, показывает, что на настоящий момент преподаватели иностранного языка не очень активно привлекают видеоматериалы во время учебного процесса.

Таблица 1: Количество опрошенных, давших определенный вариант ответа

Вопрос анкеты	Предложенные варианты ответа		%
1. Смотрите ли Вы видеоматериалы на занятиях по иностранному языку?	Начальная школа		0%
	Средняя школа		50%
	ВУЗ		85%
	Дополнительные занятия не в рамках школьной программы		0%
2. Какие видеоматериалы Вы смотрите на занятиях языком?	Материалы УМК (созданные специально для обучения языку)		50%
	Мультфильмы		9%
	Художественные полнометражные фильмы		38%
	Эпизоды из художественных полнометражных фильмов		50%
	Художественные короткометражные фильмы		0%
	Научные фильмы		9%
	Другое		50%
3. Какие виды работ Вы выполняете после просмотра видеоматериалов?	Направленные на проверку понимания увиденного		100%
	Направленные на отработку лексического материала		42%
	Направленные на отработку грамматического материала		11%
	Направленные на отработку фонетических навыков		42%
	Направленные на развитие устных и письменных навыков общения на языке		100%
4. Что привлекает Вас в работе с видеоматериалами	Это интересно		100%
	Просмотр видеоматериалов помогает разнообразить занятия		100%
	Можно познакомиться с культурой страны изучаемого языка		100%
	Можно услышать «живую» речь		100%
	Заставляет «работать» в быстром темпе		20%
	Позволяет расслабиться: работа с видеоматериалами мне кажется более легкой, чем обычное занятие		60%
	Другое		9%
5. Если Вы будете работать учителем/преподавателем иностранного языка, Вы будете использовать видеоматериалы?		Да	100%
		Нет	0%

85% процентов респондентов ответило, что видеоматериалы используют в работе преподаватели ВУЗа, 50% респондентов утверждает, что видеоматериалы также привлекались их учителями в средней школе. Необходимо особо подчеркнуть, что ни один из опрошенных студентов не указал пункт «начальная школа». Конечно, респонденты учились в начальной школе более 10 лет назад, и можно предположить, что в то время техническое оснащение школ было не на таком уровне, как сейчас. Однако все равно тот факт, что в начальной школе учителя не привлекают видеоматериалы на уроках иностранного языка, вызывает крайнее удивление, так как польза просмотра мультфильмов на иностранном языке при обучении детей до 10 лет давно не ставится под сомнение. Большинство современных отечественных УМК по иностранному языку, созданных для

обучения детей в начальной школе, включают в себя аудио и видео материалы. Однако согласно проведенному опросу данные видео ресурсы не используются учителями.

Одной из целей проведенного опроса было выявить, какие именно видеоматериалы используют преподаватели на уроках иностранного языка. Согласно полученным данным чаще всего педагоги используют материалы УМК, т.е. видеоматериалы, созданные специально для обучения иностранному языку, эпизоды из полнометражных художественных фильмов и новостные репортажи или интервью (данные варианты ответа были отмечены у 50% опрошенных). Частое использование уже готовых видеоматериалов является абсолютно закономерным, так как позволяет педагогам сэкономить время на поиски материала, отвечающего потребностям обучающихся. Они позволяют ввести новую тему, представить необходимый лексический, а иногда и грамматический материал. В большинстве случаев подобный видеоматериал имеет одновременно и печатную поддержку: весь материал или его часть может быть представлен в учебнике, что позволяет подробно отработать его после просмотра видео.

В тоже время многие педагоги сами «подключают» видеоматериалы при работе с обучающимися. При отборе видеопроодукции они руководствуются такими факторами как: качество и длительность видеоматериала, степень владения языком, грамматический или лексический материал, который они проходят в данный момент, темы, связанные с культурой стран изучаемого языка, и т.д. Согласно данным проведенного опроса педагоги чаще всего обращаются к полнометражным фильмам или отрывкам из них. Как правило использование эпизодов из художественных фильмов направлено на решение тех же задач, что и использование видеоматериалов УМК, но требует больших временных затрат со стороны преподавателя, так как ему в этом случае необходимо самому найти видеоматериал, удовлетворяющий его запросы. Частое использование в учебном процессе новостных репортажей и интервью (данный вариант ответа не был указан в опроснике, а был предложен непосредственно респондентами) можно объяснить особенностями построения программы изучения иностранного языка в ВУЗе, в котором обучаются респонденты: в рамках учебной дисциплины выделяется несколько аспектов изучения иностранного языка, в том числе непосредственно изучение языка средств массовой информации. Именно поэтому опрошенные студенты часто работают с данным видом видеоматериалов.

Определенную озабоченность вызывает тот факт, что только 9% респондентов отметили, что на занятиях по иностранному языку они работали с мультфильмами. Конечно, большинство мультфильмов имеют ограниченную возрастную направленность: в основном они ориентированы на детей. Таким образом, редкое использование мультфильмов при обучении иностранному языку, скорее всего, объясняется тем, что в начальной школе респонденты не работали с видеоматериалом.

Также стоит особо подчеркнуть, что никто из опрошенных не отметил пункт «короткометражные фильмы». Однако именно данный вид фильма обладает огромным потенциалом при использовании на уроках иностранного языка. Просмотр художественного фильма целиком занимает два-три урока в школе или пару – полторы в университете. Многие обучающиеся отмечают, что просмотр фильма на иностранном языке вызывает определенные трудности. В первую очередь трудности «понимания»: фильм является примером «живой речи». Персонажи фильма демонстрируют естественную скорость продуцирования речи, могут говорить на диалекте, иметь проблемы с дикцией и т.д. Привыкшим исключительно к речи педагога обучающимся может быть сначала тяжело перестроиться на восприятие речи других людей. Таким образом, при просмотре фильма обучающиеся должны на длительном временном промежутке удерживать высокую степень концентрации внимания. Чем ниже уровень владения иностранным языком, тем труднее будет поставленная перед обучающимися задача. Кроме того, при показе полнометражного фильма могут возникнуть и организационные сложности: кто-то из обучающихся мог отсутствовать во время просмотра первого фрагмента, но присутствовать на следующем занятии или наоборот. Эти сложности можно решить при показе короткометражных фильмов. Хотелось бы особо подчеркнуть, что небольшая временная протяженность фильма открывает массу возможностей для преподавателя для более «детальной» проработки именно языкового, лексического и грамматического материала. Если при работе с художественными фильмами педагоги в первую очередь нацелены на проверку общего понимания увиденного и на развитие монологического высказывания по заданной теме в устной или письменной форме (это может быть обсуждение героев фильма, их действий, изучение культуры и традиций страны и т.д.), то при работе с короткометражным фильмом можно уделить больше внимания работе над лексикой и грамматикой, что необходимо при работе с обучающимися начальных ступеней. При этом подача материала с помощью видео может превратить сухой, скучный урок по отработке конкретных умений в более интересный и живой.

Одной из целей проведенного опроса было выяснить, какие именно виды умений развивают преподаватели иностранного языка при работе с видеоматериалами. 100% опрошенных отметили, что после просмотра видеоматериалов им предлагаются задания, направленные на проверку понимания увиденного (ответить на вопросы, пересказать, написать пересказ, сформулировать основную мысль и т.д.) и направленные на развитие устных и письменных навыков общения на иностранном языке (обсуждение увиденного, героев, их действий, пересказ, высказать свое мнение об увиденном и т.д.). Данные виды работы подразумевают довольно «продвинутый» уровень владения иностранным языком. Видимо это еще один из факторов, который обуславливает то, что в начальной школе видеоматериалы крайне редко привлекаются на занятиях. Немного

больше 40% опрошенных ответили, что после просмотра видеоматериалов они работали с упражнениями, направленными на отработку лексического материала или на отработку фонетических навыков. И только 11% респондентов указали, что при работе с видеоматериалами они отрабатывали определенный грамматический материал.

Творческий подход преподавателя к использованию видеоматериалов на уроке открывает неограниченные возможности привлечения данного материала при работе с иностранным языком и неограниченное количество типов упражнений, нацеленных на развитие различных умений обучающихся на разных этапах изучения иностранного языка.

Для примера рассмотрим задания, нацеленные на отработку конкретных грамматических явлений или моделей, так как именно данный тип заданий реже всего используется на уроках иностранного языка с привлечением видеоматериала. При отработке употребления настоящего времени на самом начальном этапе обучения иностранному языку можно предложить ученикам, например, записать последовательность действий героев фильмов. В итоге может получиться что-то подобное: Mike sits down, takes a book, reads a book. Helen comes in, speaks to Mike. Mike puts a book aside, stands up. Mike and Helen go out. Огромные возможности открывает показ фильма по частям. Одним из вариантов отработки будущего времени может выступить задание придумать продолжение показанного эпизода. Высказанные предположения можно сравнить с «авторским» вариантом. На более продвинутом уровне владения языком можно предложить обучающимся задание по сравнению своего и авторского вариантов развития сюжетной линии: необходимо использовать конструкции I thought that... but it turned out that... (согласование времен) или I wish.... (сослагательное наклонение). Таким образом, варианты использования видеоматериалов для отработки грамматического материала ограничиваются исключительно фантазией преподавателя.

Интересным представляется нам и разделение аудио и видео составляющих фильма. Мотивация обучающихся увеличится в разы, если предложить им, например, самостоятельно озвучить сцену покупки продуктов на рынке. По сути, само задание – это абсолютно традиционное задание по составлению диалога на основе изучаемого лексического и грамматического материала. Но представить данный диалог обучающимся надо будет не в форме изъятых из контекста диалога, а на фоне видео ряда, который поможет «приблизить» смоделированную в рамках класса или аудитории ситуацию к «реальной» жизни. А в качестве последнего мазка можно предложить обучающимся посмотреть данный видеофрагмент со звуком, сравнить, кто из них был в наибольшей степени близок к исходному диалогу.

Невероятное множество идей для упражнений может возникнуть, если предложить обучающимся сначала только звуковую дорожку от видеоматериала и попросить представить, что может быть показано на фоне, например, данной музыки. Подобные упражнения можно использовать в рамках занятий с обучающимися разных уровней владения языком. На начальном этапе изучения иностранного языка педагог может использовать аудиодорожку при отработке простой грамматической конструкции It is... при описании погоды, когда обучающийся на основе предложенной музыки должен отгадать в какое время года разворачивается действие фильма, какая стоит в данный момент погода. На более продвинутых этапах изучения языка можно предлагать более «объемные задания»: опишите настроение человека по представленной музыке, опишите отношений людей, которые участвуют в конкретном эпизоде, предположите, что происходит в данный момент на экране. Желание сравнить свои догадки с тем, что действительно представлено в фильме, будет стимулировать обучающихся на выполнение подобных заданий.

Таким образом, проведенный опрос показал, что на данный момент можно говорить о недостаточном использовании видеоматериала при обучении иностранному языку. Чаще всего педагоги используют видеоматериалы при работе с обучающимися на более высоких уровнях владения языком для развития устных и письменных навыков общения на иностранном языке или как средство оценки понимания иностранной речи. В данном случае они обращаются к полнометражным фильмам или эпизодам из них. Однако опыт использования видеоматериалов педагогами в российских школах и ВУЗах, в том числе и короткометражных фильмов, для отработки конкретного лексического и грамматического материала, на данный момент довольно скуден. В то же время тот факт, что респонденты намерены использовать видеоматериалы, когда сами станут преподавателями иностранного языка, вселяет надежду, что этот богатый ресурс найдет свое применение в учебном процессе.

Список литературы

- [1] Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября. Английский язык. 2003. №9. – С. 7 –9.
- [2] Менг В.А. Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе вуза: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.01 24 стр. Санкт-Петербург, 2016.
- [3] Писаренко В.И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. Вып. 1 (13). – С. 77–83.
- [4] Harmer J. The Practice of English Language Teaching. L.:Longman, 1991.296 p.

WAYS TO USE SHORT FILMS IN A LANGUAGE CLASS

Zelenyaeva A.A. (Moscow, Russia)

Shorts films can be of great help in language teaching with students of different language levels. According to the conducted survey there is a limited use of video materials in class today. The article shows a number of ways short films can be used by language teachers.

Key words: video materials, short films, students, language classes

References

- [1] *Ilchenko E. Ispolzovaniye videozapisi na urokach angliiskogo yazuka // Pervoye sentyabrya. Angliiskij yazuk. 2003. №9. P. 7–9.*
- [2] *Meng V. Uchebnuy film kak sredstvo razvitiya obshekulturnuch kompetenzuy studentov v obrazovatelnom protesse vuza. Saint-Petersburg, 2016/.*
- [3] *Pisarenko V. Pedagogicheskij algoritm rabotu s videomaterialami // Perspektivnuye informatsionnuye tehnologii I intelektualnuye sistemu. Taganrog. Izd-vo TRTU, 2003. Is 1 (13). P. 77–83.*

КОСВЕННОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В EFL: РАЗРАБОТКА ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ

К.Ю. Игнатов (Москва, Россия)

В статье рассматриваются лексические упражнения на материале текстов современной англоязычной поэзии, которые разработаны по принципу косвенного целеполагания, что позволяет учащимся при выполнении учебных заданий, в данном случае – лексических, используя технику пристального чтения текста, глубже понять стихотворение и оценить мастерство автора. Выполнение таких упражнений наиболее эффективно для учащихся продвинутого уровня. Приводится классификация заданий, представлены примеры различных видов упражнений.

Ключевые слова: современная поэзия, обучение английскому языку, косвенное целеполагание, лексические упражнения

Особое внимание в изучении иностранного языка нужно уделять выбору текстов, используемых в обучении: заблуждением является подход, где выбор обусловлен лишь количеством или качеством используемых лингвистических единиц в аутентичном произведении речи.

Современная поэзия не только даёт студентам возможность лучше узнать культуру страны изучаемого языка, но способна вдохновить их на творчество и созидательный труд. Последнее особенно актуально на продвинутом этапе изучения иностранного языка (B2–C2), поскольку уровень языковой компетенции уже позволяет изучающим язык почувствовать эмоциональный заряд оригинального текста, что невозможно в тексте адаптированном. Упустить такой шанс – значит не дать студенту возможности расширить горизонты духовной жизни в иноязычной культуре. Однако именно студенты продвинутого уровня обычно устремлены к достижению вполне практических целей: получение сертификата, подтверждающего владение языком (IELTS, TOEFL, CAE, FCA, PCE, и т. д.), или успешная сдача экзамена. Поэтому чтение художественной литературы, а тем более поэзии, часто воспринимается как развлечение, которое, к тому же, требует немало времени и усилий. В то же время студенты уже приучены к тому, что предлагаемые им упражнения и задания «напрямую» способствуют их продвижению к повышению языковой компетенции. Помимо этого существует целый ряд предрассудков по отношению к чтению современной поэзии как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, поэтому для включения поэзии в изучении иностранного языка требуются новые подходы.

Согласно принципу косвенного целеполагания в преподавании иностранных языков у каждого упражнения две цели: первичная, которая очевидна для студентов, и вторичная, которая достигается при работе над первичной целью. Этот подход в преподавании иностранных языков развивается Г.А. Китайгородской,

которая пишет: «общение воспринимается обучаемым как цель его речевого или неречевого действия в условиях максимально приближенных к неучебной совместной деятельности. Но для преподавателя это общение является учебным, т. к. оно планируется, организуется и управляется для целей формирования, отработки и закрепления навыков и умений всех видов речевой деятельности. Такая, как бы двойная или двусторонняя, интерпретация функции учебного общения трактуется в интенсивном обучении как «двуплановость» и связана с явлением косвенного целеполагания» [Китайгородская, 1986, с. 71].

Использование косвенного целеполагания позволяет организовать работу с текстами стихотворений таким образом, чтобы работа с отдельными лексическими единицами в их взаимосвязи подводила бы студентов к пристальному чтению стихотворения и способствовала его более глубокому пониманию. С использованием принципа косвенного целеполагания можно организовать упражнения на всех четырёх уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом. В рамках статьи рассматривается только лексический уровень как наиболее востребованный студентами с высокой лингвистической компетенцией.

Когда задачи отбора текстов стихотворений для курса и способов их представления решены, для студентов первичной будет цель развития лексики, понимания оттенков значений и особенностей узуса отдельных лексических единиц. Вторичная цель – внимательное и вдумчивое чтение текста стихотворения для постижения его идейно-художественного содержания и наслаждения переживанием. Упражнения с лексикой могут быть построены тремя способами, подробно рассматриваемые далее, в каждом из которых студентам требуется восстановить оригинальный текст стихотворения, используя подсказки, построенные на тематической, логической, лексической и семантической связности текста.

Отметим, что в разработке упражнений для конкретного стихотворения важно «не переусердствовать», доведя деконструкцию оригинального текста до полного разрушения. В статье все виды упражнений рассматриваются на основе стихотворения 'Long Distance I' современного английского поэта Тони Харрисона (род. 1937), но было бы ошибкой использовать все приведённые упражнения на одном тексте – нужно найти разумный баланс между сохранённым и изменённым отрывками. Вот текст стихотворения:

Your bed's got two wrong sides. Your life's all grouse.
I let your phone-call take its dismal course:
Ah can't stand it no more, this empty house!
Carrots choke us wi'out your mam's white sauce!
5Them sweets you brought me, you can have 'em back.
Ah'm diabetic now. Got all the facts.
(The diabetes comes hard on the track
of two coronaries and cataracts.)
Ah've allus liked things sweet! But now ah push
10food down mi throat! Ah'd sooner do wi'out.
And t'only reason now for beer 's to flush
(so t'dietician said) mi kidneys out.
When I come round, they'll be laid out, the sweets,
Lifesavers, my father's New World treats,
15still in the big brown bag, and only bought
rushing through JFK as a last thought.

Поэзия Харрисона тематически связана с изображением жизни простого рабочего человека в семье и обществе. Приведённое стихотворение начинается международным телефонным звонком: лирический герой стихотворения говорит из США по телефону с отцом, который находится в больнице, но когда герой приезжает в больницу, отец уже умер. В коротком стихотворении затронута тема человеческих отношений и родственных чувств, а разделение в пространстве сопоставляется с эмоциональной отдалённостью, причём кульминацией душевного напряжения служит чувство потери, которое герой особенно остро чувствует, заметив коричневый пакет с популярными леденцами 'Life Savers' компании Wrigley, которые он привёз отцу из США. Название леденцов, дословно «спасатели жизни», т.е. «спасатели» (выпускаются они в виде спасательных кругов) раскрывается, подобно семантизации фразеологизма, в противопоставлении со смертью отца лексического героя. Это наделяет мета-значением такие единицы как 'New World treats', 'rushing' и 'a last thought'. Состоит текст из четырёх катренов, 16-и строчек, с регулярной рифмовкой мужских клаузул *abab cdcd efef gghh*, разделённых лексически и графически на два голоса: лирического героя и его отца (произношение выделенных курсивом слов отца имитирует северные диалекты), причём диалог с потерей отца превращается в монолог (кольцевая рифма в последнем катрене подчёркивает смену голоса); интересно грамматическое противопоставление использования настоящего и прошедшего времён – лирический герой корит себя за небрежность и невнимательность к отцу. Но подобный анализ сложен для студентов нелингвистического профиля, да и вряд ли необходим. Важнее познакомить их с самобытным английским автором и дать возможность эмоционально пережить образы стихотворения на иностранном языке.

Такую задачу и позволяет решать предлагаемые лексические упражнения, разрабатываемые с использованием принципа двойного целеполагания. Предлагается использовать на продвинутом этапе обучения следующие виды лексических заданий:

- 1) восстановление оригинального порядка слов из перемешанных единиц в одной из строчек;
- 2) заполнение пропусков в тексте без опоры на предложенные варианты;
- 3) заполнение пропусков с опорой на предложенные варианты следующих типов:
 - 3.1) множественный выбоа вариантов пропущенных слов,
 - 3.2) определения вариантов пропущенных слов,
 - 3.3) синонимы вариантов пропущенных слов,
 - 3.4) антонимы вариантов пропущенных слов.

Для удобства все строчки стихотворения Харрисона пронумерованы, и в приведённых далее примерах упражнений каждого типа нумерация сохраняется, чтобы был понятен контекст задания, а именно он помогает студентам выполнить упражнение. Задания формулируются по-английски, а номер упражнения соответствует его виду в приведённой классификации. Для наглядности строчка с пропуском выделена серым фоном.

Exercise 1. The words in line 15 of the poem have been jumbled. Put them in the correct order, using the given punctuation marks correctly.

15'll I be come laid round the they out sweets when,,,
Lifesavers, my father's New World treats,
still in the big brown bag, and only bought
rushing through JFK as a last thought.

Студенты смогут восстановить строчку, используя следующие рассуждения: детерминативные свойства определённого артикля (*the sweets*), правила использования вспомогательных глаголов (*'ll* может сочетаться только с *be laid / out / round*), основы синтаксиса (*the sweets, I, they* должны соответствовать сказуемым *come* и *'ll be*), правила соединения сложноподчинённых предложений (союз *when*), модель рифмовки четверостишия *gghh* позволяет поставить на последнее место слово *the sweets*, а необходимость использовать три запятые позволяет сделать вывод об употреблении слова *sweets* в качестве приложения к местоимению *they*. Регулирование уровня сложности в таких упражнениях достигается выбором единиц, которые перемешиваются: отдельные слова, словосочетания, строки или целые строфы.

Exercise 2. Fill in the gaps in the text of the poem with the most suitable words.

1 Your bed's got two..... sides. Your life's all grouse.
I let your phone-call take its dismal course:

Для выполнения задания студентам нужно вспомнить устойчивое выражение *get out of bed on the wrong side* (BrE) (NAme, *get up on the wrong side of the bed*) = *to be bad-tempered for the whole day for no particular reason*. Именно он получает у автора смысловое развитие: *Your bed's got two wrong sides*. Уровень сложности можно регулировать либо опуская полностью отдельные слова, либо предлагая студентам начальные / конечные буквы в них, или, наоборот, их основы. В случае нескольких пропусков можно предложить студентам в подсказках все слова, но в ином порядке. Так мы переходим к следующему типу задания.

Exercise 3–1. Choose the best word from the variants below to complete the text of the poem.

When I come round, they'll be laid out, the sweets,
Lifesavers, my father's New World treats,
15still in the big brown bag, and only bought
rushing through JFK as a last.....

A	thought	B	straw	C	resort	D	chance

Выполнить задание студенты могут, используя модель рифмовки в четверостишии *gghh*, а также общий смысл отрывка. Уровень сложности подбирается выбором частей речи, которые пропущены и подбором дистракторов.

Exercise 3–2. Find the words missing in the poem using their definitions given below.

5Them..... (1) *you brought me, you can have 'em back.*
Ah'm diabetic now. Got all the facts.

(The..... (2) *comes hard on the track*
of two coronaries and cataracts.)

(1) (*plural*) small pieces of sweet food, usually made with sugar and / or chocolate and eaten between meals

(2) (*uncountable*) a serious disease in which the body cannot properly control the amount of sugar in the blood because it does not have enough insulin

Уровень сложности в упражнении регулируется через дополнительную информацию, которая сопровождает определение (грамматические указания на часть речи и т.д.) и подсказки – отдельные буквы в пропущенном слове (например, начало или конец).

Exercise 3–3. Find the words missing in the poem using their synonyms given below.

*Ah've allus liked things sweet! But now ah push
10food down mi throat! Ah!d..... do wi'out.
And t'only reason now for beer 's to flush
(so t'dietician said) mi kidneys out.
= rather, more readily, more willingly, preferably*

Exercise 3–4. Find the words missing in the poem using their antonyms given below.

*When I come round, they'll be laid out, the sweets,
Lifesavers, my father's New World treats,
15still in the big brown bag, and only.....
rushing through JFK as a last thought.
sold, put up for sale, traded, vended*

Уровень сложности в упражнениях 3–3 и 3–4 можно менять путём выбора частей речи, которые используются в пропусках, указания контекстуальных или общезыковых синонимов / антонимов слов оригинального текста, а также выбора для пропуска слов, которые используются в прямом или в переносном значении. Если в упражнениях 3–3 и 3–4 используются глаголы или исчисляемые существительные, то нужно обращать внимание студентов, на то, что синонимы и антонимы приводятся в той же грамматической форме, что и исходные слова в стихотворении. Исследуя вопрос о заимствовании одним языком лексических единиц из другого, О.О. Кириллова пишет: «Говоря об эквивалентных заимствованиях в целом, необходимо отметить, что все заимствования подобного рода совпадают с английскими эквивалентами в плане лексического значения и отличаются стилистически» [Кириллова, 2017, с. 71]. Этот важный момент нельзя обойти вниманием при составлении лексических упражнений: работая над синонимами слов из текста стихотворения, студенты должны понимать, чем отличаются их контекстуальные значения, каковы ингерентная и адгерентная коннотации, каковы особенности стилистического узуса в различных сферах коммуникации.

Предполагается, что пропущенные в тексте лексические единицы известны студентам. Если преподаватель считает это необходимым, то для их лучшего усвоения могут быть разработаны дополнительные упражнения, но не стоит забывать, что задача использования стихотворений при обучении – открыть студентам мир современной поэзии, а не увеличить словарный запас на определенное количество единиц, что эффективнее достигается иначе.

Отметим, что после подробной работы с текстом стихотворения 'Long Distance I' студентам интересно самостоятельно прочесть второе стихотворения диптиха Харрисона, 'Long Distance II', что и свидетельствует о правильности выбранного подхода для стимулирования интереса к современной поэзии.

Список литературы

- [1] Кириллова О.О. Полифония британского, ирландского, американского вариантов английского языка и языков аборигенов на австралийском семантическом поле // «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке». Т. XIV. Вып. 1, 2017. – С. 66–73.
- [2] Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., М.: Высшая школа, 1986. 104 с.

INDIRECT GOAL SETTING IN EFL: LEXICAL EXERCISES WITH MODERN POETRY

Kirill Ignatov (Moscow, Russia)

The article describes an approach to developing lexical exercises for advanced level students of English on the principle of indirect goal setting. Performing such activities allows the students to get involved into a close reading of the text, thus getting an insight into its artistic content and enjoying its deeper appreciation. A classification of possible exercises and their examples are provided in the text.

Key words: contemporary poetry, English language teaching, indirect goal-setting, lexical exercises

References

- [1] Kirillova O.O. Polifoniya britanskogo, irlandского, amerikanskogo variantov angliyskogo yazyika i yazyikov aborigenov na avstraliyskom semanticheskom pole // «Sotsialnyie i gumanitarnyye nauki na Dalnem Vostoke». T. XIV. Vyip. 1, 2017.
- [2] Kitaygorodskaya G.A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazyikam. 2-e izd., M.: Vysshaya shkola, 1986.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ

Н.Л. Колесникова, Н.Е. Медведева (Москва, Россия)

Статья посвящена использованию в учебном процессе одной из интерактивных образовательных технологий – дебатов – при обучении профессионально-ориентированному английскому языку на факультете мировой политики МГУ. Этот вид работы со студентами мы рассматриваем как заключительный этап коммуникативной модели предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам. Такая работа позволяет реализовать компетентностную парадигму в обучении, повышая эффективность образовательного процесса и способствуя формированию профессиональных и компетентных специалистов. В процессе подготовки и проведения дебатов используется интерактивная стратегия, которая позволяет организовать учебное взаимодействие участников внутри групп с использованием метода проектов. Данная технология позволяет решать следующие учебно-воспитательные задачи: развивается умение формулировать и аргументировать свою точку зрения, отстаивать собственную позицию и в то же время выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, вступать в партнерское общение. Опыт проведения дебатов показал, что студенты активизируют имеющиеся и раскрывают новые возможности через включение в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей. В статье представлены этапы последовательной работы по подготовке и проведению дебатов.

Ключевые слова: образовательные технологии; личностно-ориентированный подход; интерактивная стратегия; метод проектов; дебаты; компетенции, навыки публичных выступлений

Интерактивное обучение строится на взаимодействии учащихся с «учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»; это «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»; «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог». При этом, в отличие от традиционной логики образовательного процесса, студенты приобретают новый практический опыт в сфере профессиональных компетенций в процессе совместной деятельности и теоретически осмысливают его. [Ступина, 2009: 17].

На факультете мировой политики Московского университета преподаватели активно используют развивающие интерактивные образовательные технологии, с помощью которых реализуются компетентностная и личностно-ориентированная парадигмы в обучении, а это, в свою очередь, повышает эффективность образовательного процесса, способствует подготовке специалистов, способных не только компетентно решать профессиональные задачи, но и успешно взаимодействовать в различных социальных обстоятельствах. Таким образом, как отмечает И.А. Зимняя, практическая направленность компетентностного подхода усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект [Зимняя, 2004: 12]. Личностно-ориентированный подход дополняет компетентностный, поскольку социальный опыт, приобретаемый будущим специалистом развивает не только его профессиональные, но и личностные качества.

Также необходимо отметить, что компетентностный подход позволяет реализовать требования государственных образовательных стандартов нового поколения в части овладения обучающимися учебными заведениями компетенциями, которые включают не только академические знания, но и практические умения [Стратегия модернизации содержания общего образования, 2001]. Студенты усваивают такие компетенции, как умение согласовывать свои действия с действиями партнера и совместно решать задачи для достижения согласованных целей; умение развивать свои способности до уровня современных требований.

Интерес к образовательным интерактивным технологиям закономерен – они повышают эффективность обучения, позволяя, как указывает Т.С. Панина, добиться следующих результатов [Панина, 2008: 12]:

- интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач;

- повысить мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем;
- мыслить неординарно, обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности;
- развивать умение выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам;
- получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний;
- раскрыть новые возможности обучающихся через включение в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

Технология «Дебаты» относится к наиболее востребованным технологиям интерактивного обучения наряду с такими, как дискуссия в формате круглого стола, ролевая дискуссия, «мозговой штурм», деловая игра, ролевая игра, кейс метод. Принципы, лежащие в основе технологии «Дебаты», а именно универсальность, целостность, вариативность, личностно-ориентированное обучение, мотивация к самостоятельному добыванию знаний и самообразованию студентов позволяют рассматривать ее как метакогнитивную, рефлексивную, технологию по «обучению мышлению».

Практическое применение технологии происходит в форме интеллектуальной игры, в ходе которой у ее участников формируются навыки системного анализа, критического мышления, искусства аргументации и публичного выступления. Для успешной подготовки и проведения игры используется интерактивная стратегия, предполагающая взаимодействие участников как внутри групп, так и между группами. При этом центром учебного взаимодействия становится студенческая группа, а преподавателю отводится роль консультанта и координатора учебного процесса.

Реализация технологии «Дебаты» включает несколько этапов.

На первом, вводном, этапе преподаватель дает общую характеристику дебатов с описанием их видов, правил их проведения, ролей участников. Особое внимание уделяется объяснению, что такое аргументация и как она строится, как правильно взаимодействовать со спикерами команды оппонентов. Умение отстоять свою точку зрения и аргументировать ее необходимо в профессиональной деятельности специалистов-международников. Однако развить навык публичного изложения собственных мыслей и идеи, особенно на иностранном языке – достаточно сложная задача, как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Поэтому и обучение навыкам «словесного поединка» оказывается кропотливым, затратным и многоступенчатым процессом. Для этого разработан комплекс упражнений, используются материалы обучающего сайта The International Debate Education Association (IDEA), проводится просмотр и анализ видеозаписей дебатов, которые организует и проводит клуб дебатов Oxford Union.

На втором этапе студенты выбирают тему дебатов и определяют порядок работы над ее разработкой. Поскольку работа ведется на занятиях по обучению профессиональному английскому языку, студенты используют стратегию «мозговой штурм» и сами предлагают и выбирают тему в соответствии с их профессиональными интересами. После этого группа разбивается на две команды, поддерживающую (Proposition) и опровергающую (Opposition) заявленную тему, судейскую команду (Adjudicators) и зрительскую аудиторию (Audience). Преподаватель на данном этапе становится координатором процесса, проверяющим выполнение графика подготовки, готовность выступлений. Одновременно с помощью преподавателя участники принимают критерии оценки своих выступлений и команды в целом.

Следующий этап – наиболее кропотливый и ответственный, поскольку на нем начинается разработка проекта каждой командой. Необходимо подчеркнуть, что проектный метод – наиболее эффективен в подготовке студентов к проведению дебатов. По определению Р.П. Мильруд он является «деятельностной» технологией, побуждающей их к личностному самовыражению в процессе партнерского сотрудничества студентов со студентами и преподавателя со студентами [Мильруд, 203: 101]. Также следует отметить, что, работая над проектом и решая профессиональную задачу, студенты могут добиться прагматически значимого результата с помощью иностранного языка.

Проведение дебатов – кульминационный этап в работе над проектом. Именно здесь проверяется степень сформированности речевых навыков и профессиональных компетенций. Выступление с публичной речью демонстрирует владение студентом коммуникативными стратегиями: умение отделять собственно сообщение от эмоций, слышать и сопоставлять различные точки зрения, логично обосновывать собственную позицию, выстраивать взаимодействие с оппонентами. Чтобы пассивность зрительской аудитории стала «деятельностной», студентам раздаются оценочные листы с вопросами, по которым им предстоит обсудить дебаты после их завершения. Оценка и анализ дебатов по критериям стимулирует критическое осмысление выступлений команд.

Заключительным этапом дебатов становится обсуждение проведенной игры всеми членами группы. Это активный «мозговой штурм», в котором задействованы все участники дебатов: спикеры, судьи и зрительская аудитория. Такая дискуссия восполняет «пассивное участие» аудитории во время выступления команд, тем что актуализирует и развивает такие важные качества профессионального коммуникатора, как умение слышать других, понимать их позицию, управлять эмоциями, быть объективным и беспристрастным. Этот вид работы можно рассматривать как «метаобучение» и активно использовать его для того, чтобы форми-

ровать у студентов рефлексию, интеллектуальную технику, посредством которой они учатся анализировать собственный опыт.

Опыт использования интерактивной технологии «Дебаты» показывает, что такая работа обладает большим образовательным и воспитательным потенциалом поскольку соединяет теорию с практикой, интегрирует предметные и метапредметные компетенции, способствует увеличению объема знаний по профильным дисциплинам. Кроме того, в отличие от традиционных практических занятий, в процессе работы над проектом создается более естественная среда для общения и речевого взаимодействия, что повышает речевую активность студентов.

Важный вывод, к которому подводит использование технологии дебатов заключается еще и в том, что работа в данном формате позволяет найти разумный баланс между академическими знаниями, прагматическими умениями с учетом личности обучающихся и ориентацией на развитие их автономности. Это позволяет рассматривать данную технологию как эффективное средство для формирования у студентов компетенций, необходимых и полезных для успешной профессиональной деятельности в условиях современного общества.

Список литературы

- [1] Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- [2] Мильруд Р.П. Компетентность в языковом образовании // Вестник Тамбов. Ун-та, 2003, №2. – С. 101.
- [3] Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
- [4] Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 102 с.
- [5] Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие – Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE

N.L. Kolesnikova (Moscow, Russia)
N.E. Medvedeva (Moscow, Russia)

The purpose of this article is to provide insights and offer teachers interested in using debates in their classrooms a step-by-step guide to assist their students to better prepare for effective real world interactions in English. Although debates more often than not make young adults uncomfortable to argue for something they do not believe in, this technology fixes the debating algorithm, which is very important for different professional practices. The article explores the rationale behind using debate in ESP classes and discusses the benefits students gain from their debate experience. Since debates integrate such interactive education methods as case study, project work, heuristic conversation, and brainstorming, they are used as a culminating activity in the communicative model effectively practiced at the faculty of world politics of MSU. Debates are viewed by the authors as a structured academic process based on students' and teacher-students' interaction with self-actualization and professional skills development as goals. The application of the technology teaches students to apply their knowledge of debate principles to present both sides of the issue and make a critical decision on matters concerning public interest. More importantly, debating enhances professional competence and keeps political and public issues alive in the hearts and minds of the young academic community.

Key words: education technologies; student-oriented approach; interactive strategy; project method; debates; competencies; public speaking skills

References

- [1] *Zimnyaya I.A. Kluchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. [Key Competences as a Target and Result of Competence Approach to Education. The author's version]. Moscow: Problems of Professional Quality Education Research Center, 2004, p. 42.*
- [2] *Mil'rud R.P. Kompetentnost' v yazykovom obrazovanii [Competence in Language Education] // Vestnik Tambov. Universiteta [Herald of Tambov University], 2003, # 2. – P. 101.*
- [3] *Panina T.S. Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya: uchebnoe posobiye pod red. T.S. Paninoy. [Modern Methods of Activating Educational Process: Study guide – Moscow: 'Academy' Publ, 2008. – P. 176.*

- [4] Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya. Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obsschego obrazovaniya [Strategy of Modernization of General Education Content. Papers for developing documents for general education renovation]. – Moscow: World of Books Publ., 2001. – P. 102.
- [5] Stupina S.B. Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshey shkole: uchebno-metodicheskoe posobie [Interactive Educational Technologies in Higher Education: Study Guide]. – Saratov: Science Publ., 2009. – P. 52.

СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

М.Г. Кочетова (Москва, Россия)

В условиях стремительного развития межкультурного взаимодействия в современном обществе, изучение английского языка на неязыковых факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова предполагает более глубокую интеграцию английского языка – языка международного общения – и научных исследований студентов. Одним из возможных способов применения полученных знаний в области иностранного языка стала научно-практическая студенческая конференция на английском языке, основной задачей которой является возможность обучающимся в Московском Университете представить результаты своей научной работы на английском языке. Многолетний опыт организации и проведения подобных конференций на гуманитарных факультетах позволяют систематизировать полученные результаты и разработать стратегию развития данного направления подготовки специалиста в ВУЗе.

Ключевые слова: студенческая конференция на английском языке, наука, образование, интеграция, ВУЗ

В настоящее время английский язык проник во все уголки Земного шара. В силу своей универсальности, он представляет собой удобный инструмент международного общения. Сейчас английский язык занимает доминирующие позиции в самых различных областях человеческой деятельности, в том числе – в науке и образовании [Кочетова, 2015: 108]. В связи с интеграцией российского образования в общемировую систему возникла необходимость обучения студентов неязыковых факультетов не только навыкам устной и письменной речи на языке международного общения – английском, но и развитие у них ряда компетенций, требуемых современному специалисту.

История межфакультетских студенческих научно-практических конференций на английском языке, организуемых и проводимых кафедрой английского языка для гуманитарных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения (ФИЯР) МГУ имени М.В. Ломоносова восходит к 2006 году, когда по инициативе преподавателей кафедры ряд занятий по английскому языку стали проходить в форме «круглых столов». На них студенты и аспиранты могли обсуждать интересующие их научные вопросы на английском языке.

По требованию времени из-за возросшего интереса к ним со стороны студентов «круглые столы» были преобразованы в две ежегодные студенческие конференции на английском языке: «Актуальные проблемы философии и политологии» и «Проблемы современной молодежи». На них обсуждались злободневные вопросы социологии, философии, политологии; студенты обменивались знаниями и мнениями по обсуждаемым вопросам и, таким образом, приобретали умения и получали опыт публичного выступления и дискуссии на английском языке.

Опыт проведения подобных мероприятий оказался успешным. Таким образом, эти две конференции дали начало масштабному межфакультетскому мероприятию – ежегодной межфакультетской научно-практической студенческой конференции на английском языке – «Гуманитарные проблемы современного общества», ведущими и докладчиками которой являются студенты гуманитарных факультетов всех уровней подготовки – от бакалавриата до аспирантуры. Конференция проходит традиционно в конце осени. Организатором конференции является кафедра английского языка для гуманитарных факультетов ФИЯР.

Интерес к конференции со стороны обучающихся на гуманитарных факультетах МГУ растет с каждым годом. Так, в 2014 году в качестве докладчиков выступили 102 человека, в 2015 – 125, в 2016 – 113, а в 2017 – 207 человек.

В 2017 году в работе конференции приняла участие Президент-основатель ФИЯР профессор С.Г. Тер-Минасова. Она отметила высокий уровень подготовки докладов и выступила перед студентами философского факультета с напутственной речью и добрыми пожеланиями. Конференция, как сказала Светлана Григорьев-

на, «дает возможность студентам продолжать лучшие традиции Университета в области гуманитарных наук, выражая глубокие философские мысли на иностранном языке».

Весной 2016 года было принято решение организовать вторую конференцию аналогичного формата, поднимающую вопросы англоязычных стран – «Страна изучаемого языка в сфере гуманитарных наук». Эта конференция также стала ежегодной. В 2016 году на ней выступили 84 докладчика, в 2017 – 152, а в 2018 году – 193 докладчика.

В настоящее время становится очевидным тот факт, что изучаемый материал должен отрабатываться в условиях, приближенных к реальной профессии [Кочетова, Яковлева, 2017: 23]. Описываемые студенческие конференции на английском языке неизменно вызвали не только интерес со стороны обучающихся, но также поддержку и понимание их значимости со стороны руководства гуманитарных факультетов. Декану философского факультета члену корреспонденту РАН профессору В.В. Миронову представляются очень важными и полезными организация научных конференций на английском языке и участие в них студентов и аспирантов. Он считает, что для формирования базовых компетенций будущих ученых и преподавателей одних учебных занятий недостаточно. По его словам, «научная конференция на английском языке моделирует ту реальную обстановку, в которой будущему ученому придется осуществлять свою профессиональную деятельность».

Поскольку конференции, о которых идет речь, – студенческие, то перед их организаторами – преподавателями кафедры английского языка для гуманитарных факультетов – встала задача обеспечения верификации научной основы докладов. Вопрос был решен путем привлечения специалистов с соответствующих факультетов. Будучи профессионалами в своей области, они могли дать экспертную оценку в виде письменного отзыва на доклад. В результате, все доклады выступающих традиционно готовятся при участии и под руководством специалистов с соответствующих гуманитарных факультетов.

Одной из проблем, с которой столкнулись организаторы конференций, было недостаточное владение студентами навыками публичной речи, незнание ими прагматики коммуникации, неумение представить аудитории подготовленный научный доклад. Стеснительность, скованность и неуверенность, будучи природными человеческими качествами, мешают успешному выступлению и могут исказить впечатление не только о самом докладчике, но и о его работе, представленной слушателям. Наличие этих неизбежных спутников неопытного оратора должно приниматься во внимание при организации студенческих мероприятий и подготовке их участников к публичному выступлению.

Для преодоления таких коммуникационных барьеров, неизбежно присутствующих в молодежной аудитории и связанных с недостатком опыта, кафедрой английского языка для гуманитарных факультетов был приглашен специалист в области коммуникации, руководитель проекта «Школа молодого оратора», аспирантка факультета политологии Надергулова Л.С. с циклом лекций по теме: «Ораторское искусство: особенности публичного выступления». Лекции были организованы для студентов гуманитарных факультетов и посвящены правилам и приемам публичного выступления, взаимодействию с аудиторией и способам преодоления страха и барьеров в публичной речи. В отсутствие обучения студентов навыкам публичного выступления на научной конференции как обязательного компонента учебной программы, включение цикла лекций по ораторскому искусству в план подготовки докладчиков к выступлению представляется полезным.

В условиях развивающейся социально-политической ситуации в мире, унификации и глобализации образовательного пространства, потребности в академической мобильности современных специалистов, необходимо более полно реализовывать образовательный потенциал Московского университета. Необходимо более широко использовать модель студенческой конференции на английском языке; ее нужно развивать и интегрировать в образовательный процесс. Как считает заместитель декана по учебной работе социологического факультета доцент П.С. Каневский, «образование и наука сегодня не знают и не должны знать границ, а знание иностранного языка для современной молодежи – это... необходимость, без которой невозможен академический и профессиональный рост современного специалиста».

Особенно актуально это для неязыковых факультетов, где английский язык используется в качестве инструмента речи – универсального межнационального средства общения. Как полагает профессор Л.В. Полубиченко, заведующая кафедрой английского языка для естественных факультетов ФИЯР, «существует ясное понимание того, что в современных условиях эффективно преподавать язык именно как средство профессионального общения и творческой профессиональной деятельности в глобальном мире науки» [<http://msu-online.ru/science/nauki-o-zhizni-obsuzhdaem-po-angliyski/>, дата обращения: 29.09.2018г.].

Как показал опыт проведения межфакультетских научно-практических студенческих конференций на английском языке, подобные мероприятия вызывают повышенный интерес как со стороны их участников – студентов, магистрантов и аспирантов, так и со стороны сотрудников и руководства неязыковых факультетов. Они способствуют укреплению межфакультетских связей, расширяют университетское сотрудничество и позволяют обучающимся на неязыковых факультетах поделиться результатами своей научной работы. Целью этих конференций является не только обмен научными данными, мнениями и информацией, но и развитие у студентов аналитических способностей и раскрытие их творческого потенциала.

В современных условиях развития общества становится очевидной необходимость формировать у студента Высшего учебного заведения умение продуцировать письменные тексты профессиональной направленности в виде тезисов, докладов, научных статей на английском языке. Имеется в виду не только освоение научного стиля речи на английском языке, но и развитие у него способностей восприятия и анализа получаемой информации различной тематической направленности.

При подготовке студента к устному выступлению следует обратить особое внимание на развитие умений аргументации, полемики, дискуссии. Кроме того, представляется целесообразным включить обучение студентов выступлению с научным докладом на английском языке и прагматике публичной речи в программу обучения иностранному языку в бакалавриате. Прагматика коммуникации, как необходимая культурная составляющая межнационального общения на английском языке, может быть выделена в отдельный курс или быть представлена в качестве интегрированной части курса английского языка. А умение выступать перед аудиторией с научным докладом на английском языке представляется целесообразным формировать и отрабатывать не только во время аудиторных занятий, но и в процессе выступления на научно-практических студенческих конференциях.

Список литературы

- [1] Кочетова М.Г. Евро-английский язык как межнациональный феномен в контексте европейской мультилингвальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. №9 ч.2. – С. 108–110.
- [2] Кочетова М.Г., Яковлева И.О. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» (английский язык) по направлению подготовки 41.03.01 Реклама и связи с общественностью. Уровень высшего профессионального образования: интегрированный бакалавриат с присвоением квалификации «бакалавр» (очная форма обучения). // Программы по английскому языку для гуманитарных факультетов: Сборник программ курсов / Под общей редакцией д.п.н., проф. В.В. Сафоной; сост. к.ф.н. П.И. Сергиенко. – М.: Университетская книга, 2017. – 166 с.
- [3] <http://msu-online.ru/science/nauki-o-zhizni-obsuzhdaem-po-angliyski/>, дата обращения: 29.09.2018г.

STUDENT CONFERENCE AS A MODERN MODEL OF INTEGRATION OF SCIENCE AND LANGUAGE EDUCATION IN THE UNIVERSITY

M.G.Kochetova (Moscow, Russia)

The growth of cross-cultural interaction in modern society implies deeper integration of the English language as the language of international communication into students' scientific research at M.V. Lomonosov Moscow State University. A possible way to train skills in a foreign language is a student scientific conference, a basic task of which is to provide ground for students to present their scientific research in the English language. Many years of experience in organizing and holding such conferences allow us to systematize the results obtained and to develop a strategy for this area of specialist training in the University.

Key words: student scientific conference in English, research, education, integration, University

References

- [1] Kochetova M.G. Evro-angliyskiy yazyk kak mezhnatsionalnyy fenomen v kontekste evropeyskoy multilingvalnosti // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2015. №9 ch.2. – S.108–110.
- [2] Kochetova M.G., Yakovleva I.O. Rabochaya programma distsipliny «Inostranny yazyk» (angliyskiy yazyk) po napravleniyu podgotovki 41.03.01 Reklama i svyazi s obshchestvennostyu. Uroven vysshego professionalnogo obrazovaniya: integrirovanny bakalavriat s prisvoyeniyem kvalifikatsii «bakalavr» (ochnaya forma obucheniya). // Programmy po angliyskomu yazyku dlya humanitarnykh fakultetov: Sbornik programm kursov / Pod obshchey redaktsiyey d.p.n., prof. V.V. Safonovoy; sost. k.f.n. P.I. Sergiyenko. – M.: Universitetskaya kniga. 2017. – 166s.
- [3] <http://msu-online.ru/science/nauki-o-zhizni-obsuzhdaem-po-angliyski/>, дата обращения: 29.09.2018.

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

А.М. Морозова (Москва, Россия)

Доклад посвящён роли англоязычной художественной литературы на занятиях иностранным языком со студентами-географами. В наше время особое внимание уделяется навыкам успешной коммуникации на иностранном языке, необходимым специалистам

в любой сфере. Одним из способов формирования языковых навыков служит изучение произведений английских классиков.

Ключевые слова: художественная литература, языковые навыки, коммуникация, язык для специальных целей

Как справедливо отмечает Л. Кузнецова, «обучение коммуникации на занятиях иностранным языком стало признанной необходимостью. В то же самое время обучение коммуникации на занятиях английским для специальных целей требует особых усилий, потому что задача должна быть решена с помощью специального материала с упором на профессиональный аспект... Традиционно преподавание иностранного языка специалистам никоим образом не связано с преподаванием иностранной литературы, которая рассматривается как что-то необязательное, полностью изолированное от потребностей учебного плана, то, от чего можно отказаться. Однако сегодня литература может быть использована как одно из основных средств обучения коммуникации» [1].

С этой целью безусловно полезным является чтение и обсуждение произведений художественной литературы на иностранном языке. Студенты расширяют словарный запас (в том числе в области профессиональной лексики), учатся выделять и формулировать основную идею автора кратко излагать прочитанное, а также выражать своё мнение, что стимулирует дискуссию. Возможны различные творческие задания. Например, пересказ текста от лица одного из персонажей, составление диалогов, ролевая игра, написание эссе на одну из тем, затронутых в произведении. Таким образом, у студентов формируются необходимые для успешного общения рецептивные и продуктивные навыки.

Тексты следует выбирать с учётом интересов студентов (в том числе профессиональных). Одной из тем, интересных студентам-географам, является тема путешествий и приключений. Поэтому для внеклассного чтения мы используем романы таких писателей, как Д. Дефо, Дж. Свифт, Г. Мелвилл, Р.Л. Стивенсон и других.

Приведём пример изучения профессиональной лексики в ходе чтения англоязычной литературы. Для этой цели возьмём отрывок из романа Д. Дефо «Робинзон Крузо» (1719) [2]. Робинзон рассказывает о своей жизни на острове после кораблекрушения. В ходе повествования встречаются слова из области географии: shore (берег), prey (добыча), sand (песок), tide (прилив), swelling (увеличение уровня воды), wave (волна), rock (скала) и др. Как мы видим, несмотря на то, что роман был написан в первой половине 18 века, данные слова-термины используются географами и по сей день.

Всё сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что изучение англоязычной художественной литературы на занятиях иностранным языком со студентами неязыковых специальностей способствует формированию навыков успешной коммуникации.

Список литературы

- [1] Kuznetsova L. Ways of Teaching Communication to the Military//Proceedings of the 13th NATE-Russia Annual Conference. Voronezh, 2007, p.32.
- [2] D. Defoe The Life and Adventures of Robinson Crusoe//Readings from English Literature. Moscow, 1972, p.34–35.
- [3] Oxford Dictionary of Geography. Oxford, 2009.

THE STUDY OF ENGLISH FICTION AS A WAY OF DEVELOPING LANGUAGE SKILLS OF THE GEOGRAPHICAL FACULTY STUDENTS

A.M. Morozova (Moscow, Russia)

The presentation is devoted to the role of English fiction during English classes at the faculty of geography. In our time a special attention is given to the skills of successful communication in a foreign language which are necessary for specialists in any sphere. The study of English fiction serves as one of the ways of acquiring language skills.

Key words: fiction, language skills, communication, English for specific purposes

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.В. Наумова (Москва, Россия)

В статье рассмотрена методология процесса формирования профессиональных компетенций студентов-международников в условиях использования интерактивных форм обучения, применения системного, деятельностного и компетентностного подходов и теории контекстного обучения. На основе данных подходов и адаптированных к образовательному процессу существующих принципов обучения выделены группы методов, способствующие формированию отдельных составляющих профессиональной компетенции студентов. Рассматривается вопрос оптимизации учебного процесса при интерактивной подаче материала. Доказывается, что формирование профессиональных компетенций посредством интерактивного обучения является инструментом оптимизации модернизированного образовательного процесса в вузе, успешного профессионального становления личности.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, современные образовательные технологии, интерактивные методы обучения

В условиях необходимости повышения эффективности образовательного процесса в вузах и модернизации системы высшего образования федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ориентируют на усиление практической составляющей содержания и определяют основные цели и задачи высшего образования в подготовке высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий [О национальной доктрине, 2000]. На необходимость формирования профессиональных компетенций будущих выпускников указывает целый ряд нормативно-законодательных документов, таких как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г., Национальная доктрина образования в Российской Федерации, которые направлены на приведение основных параметров существующей системы профессионального образования в соответствие с новыми требованиями профессиональной деятельности. Таким образом, одной из актуальных проблем системы высшего образования на данном этапе является определение эффективных способов формирования профессиональных компетенций студентов-международников, что обусловлено необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, удовлетворяющих требованиям современного рынка труда.

Это включает поиск новых форм и методов, которые были бы ориентированы на стимулирование творческих и научно-исследовательских способностей, что требует разработки и внедрения в учебный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий [Двуличанская, 2017].

Анализ научно-педагогических работ в рассматриваемой области позволил выявить основные направления формирования профессиональных компетенций студентов: практико-ориентированное и личностно ориентированное обучение (И.В. Петрова, В.В. Сериков и др.); применение профессионально ориентированных ситуаций (О.М. Замятина, М.Д. Ильязова, Т.В. Сидоренко и др.); учет основных этапов профессионального становления и развития личности учащегося (Э.Ф. Зеер, С.Н. Силина и др.); использование учебных дискуссий, игрового моделирования, ролевых игр (О.В. Калмыкова, М.П. Крюкова, М.В. Шункарева и др.), где одним из эффективных средств формирования профессиональных компетенций студентов является интерактивное взаимодействие субъектов образовательного пространства.

Использованию интерактивных методов обучения посвящены работы В.В. Архиповой, Ю.К. Бабанского, Н.А. Багровой, Б.Ц. Бадмаева, И.А. Бутенко, А.А. Вербицкого, В.В. Гузеевой, И.А. Зимней, М.В. Короткова, Л.Н. Куликовой, А.Н. Леонтьева, Т.С. Паниной, Е.С. Полат и др.

Анализ научно-педагогических работ позволил выявить тот факт, что интерактивное обучение в высших учебных заведениях создает оптимальные условия для повышения познавательной деятельности, деловой активности учащихся и формирования профессиональных компетенций студентов-международников. Однако, в настоящее время в вузах недостаточно разработаны теоретические основы использования интерактивного обучения в учебном процессе и комплексное использование различных форм, средств и методов интерактивного обучения в сочетании с традиционными. Цель статьи показать применение интерактивных

технологий при формировании профессиональных компетенций студентов-международников в процессе обучения иностранному языку.

Формирование профессиональной компетенции происходит на протяжении всего образовательного процесса, следовательно, уровень ее сформированности зависит от уровня сформированности ее составляющих. На основе анализа научно-педагогических трудов по проблеме исследования (И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, О.Е. Курлыгиной, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского, Т.А. Чекалиной, В.Д. Шадрикова и др.), в соответствии с аспектами системного, личностного, деятельностного, компетентностного подходов, выделены следующие компоненты профессиональной компетенции студентов-международников: ценностный, организационно-мотивационный, операционно-деятельностный, индивидуально-психологический, социальный, оценочно-рефлексивный, коррекционный.

В процессе формирования профессиональной компетенции интерактивные методы обучения систематизированы следующим образом: организационно-мотивационные, когнитивные, операционно-деятельностные, социально-психологические, оценочно-рефлексивные, коррекционные.

Принимая во внимание, что формирование профессиональных компетенций учащихся включает применение системного, деятельностного, фасилитационного, компетентностного подходов и теории контекстного обучения, то в условиях использования интерактивных методов обучения были адаптированы следующие принципы обучения:

- систематичности (так как формирования профессиональных компетенций включает следующие взаимосвязанные этапы: осознание и развитие познавательных и профессиональных мотивов, определение индивидуальной образовательной траектории, их осмысление и самооценка, то необходим непрерывный характер использования интерактивных методов в процессе формирования профессиональных компетенций);
- дифференциации (обеспечение дифференцированного подхода и соблюдение индивидуального темпа обучения);
- взаимодействия (сотрудничество субъектов образовательного процесса);
- осознанной перспективы (составление программы обучения, в которой указывается поэтапный план действий по овладению профессиональными компетенциями);
- контекстности (создание дидактических и психолого-педагогических условий при овладении студентами профессиональными компетенциями через последовательное моделирование предметного и социального содержания, в основе которого лежит система учебных ситуаций, имеющих проблемный характер);
- профессиональной целесообразности (использование интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам в соответствии с формируемыми профессиональными компетенциями);
- деятельности (формирование профессиональных компетенций учащихся, представляющее непрерывную систематизированную систему различных видов деятельности);
- рефлексивности (отношение студента к своей деятельности по овладению профессиональными компетенциями через самопознание и самоанализ);
- обратной связи (систематический контроль за учебной деятельностью).

Использование данных принципов в процесс обучения иностранным языкам создает благоприятную эмоциональную атмосферу, способствующую самостоятельному освоению профессиональными компетенциями в условиях интерактивного образовательного взаимодействия и усиливающую мотивацию учащихся.

Внедрение интерактивных методов обучения, ориентированных на расширенную интеракцию и повышение активности студентов, является одним из факторов повышения качества образования, стимулирует интерес студентов к профессии и способствует эффективному усвоению профессиональных знаний. Современная ориентация образования на компетенции предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых студент может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения [Мухина, 2013].

На основе системного, деятельностного, фасилитационного, компетентностного подходов, теории контекстного обучения и адаптированных к образовательному процессу принципов обучения выделены следующие группы интерактивных методов обучения, наиболее распространенных в научно-методической литературе и педагогическом опыте, обладающих потенциалом для формирования отдельных составляющих профессиональных компетенций будущих специалистов-международников [Панина, Вавилова, 2008]

- дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики;
- игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые, ролевые и организационно-деятельностные;
- тренинговые: коммуникативные, сенситивные тренинги (направленные на формирование образной и логической сфер сознания).

Среди наиболее часто используемых методов активизации познавательной деятельности обучающихся можно выделить дискуссии, круглые столы и конференции. Данная форма требует дополнительной самостоятельной подготовки студентов, проходит по составленному сценарию и способствует углубленному изучению выбранных проблемных и дискуссионных вопросов. Конференции удобны при подведении итогов работы студентов в течение семестра, могут быть использованы в период представления студентами итогов работы в форме отчета и презентации с последующим анализом и обсуждением. На практических занятиях с целью генерации разнообразных идей, их отбора и критической оценки возможно использование метода мозгового штурма, нацеленного на стимулирование творческого потенциала студентов, коллективное продуцирование новых идей и выявление нестандартных решений [Двуличанская, 2011].

Альтернативой традиционным методам обучения в последние годы в педагогике средней и высшей школы активно выступает метод проектов. Проектная деятельность представляет собой процесс индивидуальной или коллективной работы учащихся, направленной на творческое освоение теоретического материала. Работа над проектом подразумевает определение тематического поля проекта с учетом потребностей студентов, постановку проблемы, целей и задач проекта, планирование деятельности по реализации и выполнению проекта, оформление и представление результатов проектной деятельности. Возможно широкое применение проективных методик, повышающих эффективность проведения занятий, при условии тщательного отбора в соответствии с образовательными целями, а также логически встроены в структуру учебного курса.

Благодаря игровой форме возможна имитация разных видов деятельности с целью формирования соответствующих компетенций. Ролевые игры укрепляют навыки командной работы, предоставляют возможность проследить, как складывается коммуникация, где возникли барьеры, и выработать возможные стратегии их устранения.

Форма организации учебного процесса «работа с кейсами» (case study), обучение путем решения конкретных задач, заключается в коллективном анализе ситуации, поиске решения и его публичной защите, что позволяет совместить теоретические знания и практические навыки и провести экспериментирование в имитационной, но приближенной к реальности среде. В процессе использования данного метода учащиеся развивают способность к аргументированию своего мнения и независимому принятию решений, приобретая не только знания, но и профессиональные навыки [Бермус, 2005].

Одно из главных отличий интерактивных форм обучения от активных заключается в изменении роли преподавателя от активного участника процесса до координатора деятельности студентов, которые должны решать поставленные задачи и достигать намеченных целей. В процессе выполнения таких заданий студенты чувствуют свою успешность и интеллектуальную состоятельность.

Интерактивные методы не только способствуют повышению эффективности процесса обучения, заинтересованности и мотивации студентов, но и формируют навыки командной работы, критичности мышления, аргументированного доказательства, толерантного отношения к другим, побуждают обучающихся к поиску нестандартных путей решения поставленных задач [Frederick, 1987]. Применение данных методов в подготовке студентов позволяет воспитывать научно-исследовательскую культуру и развивать профессиональное социальное мышление студентов. Любое интерактивное занятие заканчивается рефлексией, помогающей оценить работу каждого участника и группы в целом, отследить возникающие недочеты для их анализа и устранения. Интерактивное обучение эффективно формирует профессиональную компетентность студентов через создание уверенной и комфортной среды и возможности практического освоения шагов, необходимых для будущей профессиональной деятельности [Ramachandran, Rengamani, 2015].

Представленное теоретическое обоснование выделенных групп интерактивных методов, способствующих формированию компонентов профессиональной компетенций студентов-международников, позволяет сделать вывод о возможности их применения в процессе обучения с целью повышения его эффективности.

Список литературы

- [1] Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 8.10.2018).
- [2] Двуличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] // Наука и образование: электрон. науч.-техн. изд. 2011. №4. URL: <http://tech-nomag.bmstu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 07.10.2018).
- [3] Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород, 2013. 97 с.
- [4] О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04.10.2000 №751.
- [5] Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. М., 2008. 176 с.
- [6] Frederick P.J. Student Involvement: Active Learning in Large Classes // New Directions for Teaching and Learning. 1987. No. 32. P. 45–56. [Электронный ресурс] <http://dx.doi.org/10.1002/tl.37219873207> (дата обращения: 07.10.2018).
- [7] Ramachandran S., Rengamani J. Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education Director // International Journal of Management. 2015. Vol. 6, no. 10. P. 95–103.

INTERACTIVE METHODS IN INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS' PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROCESS

O.V. Naumova (Moscow, Russia)

The article describes the methodology of international relations students' professional skills development, the application of interactive forms of education, the application of systematic, activity-based and competency-based approaches and the theory of contextual learning. On the basis of these approaches and the existing learning principles adapted to the educational process, the groups of methods have been identified that contribute to the students' professional skills development. The issue of optimization of the educational process through interactive learning with an interactive presentation of the material is considered. It is proved that the professional skills development is a powerful tool to optimize the modernized educational process in higher education institutions and the successful professional development of the individual.

Key words: professional skills, modern learning technologies. interactive techniques

References

- [1] Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [EHlektronnyj resurs] // Internet-zhurnal «EHjdos». 2005. 10 sent. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (data obrashcheniya: 8.10.2018).
- [2] Dvulichanskaya N.N. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetencij [EHlektronnyj resurs] // Nauka i obrazovanie : ehlektron. nauch.-tekhn. izd. 2011. №4. URL: <http://tech-nomag.bmstu.ru/doc/172651.html> (data obrashcheniya: 07.10.2018).
- [3] Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole: ucheb. posobie / sost. T.G. Muhina. N. Novgorod, 2013. 97 s.
- [4] O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 04.10.2000 №751.
- [5] Panina T.S., Vavilova L.N. Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya. 4-e izd., ster. M., 2008. 176 s.
- [6] Frederick P.J. Student Involvement: Active Learning in Large Classes // New Directions for Teaching and Learning. 1987. №32. P. 45–56. [Электронный ресурс] <http://dx.doi.org/10.1002/tl.37219873207> (дата обращения: 07.10.2018).
- [7] Ramachandran S., Rengamani J. Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education Director // International Journal of Management. 2015. Vol. 6, no. 10. P. 95–103.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ПЕРЕВОДА: МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

Л.В. Полубиченко (Москва, Россия)

С принятием Федерального закона «Об образовании» вузы получили право разрабатывать собственное нормативно-методическое обеспечение и содержательное наполнение своих дополнительных профессиональных программ, при условии обязательной реализации в них компетентностного подхода к планированию и оценке результатов обучения. Ключевой проблемой, препятствующей созданию и успешной реализации не только дополнительных, но и основных образовательных программ по переводу, является не до конца решенный вопрос о наборе и объеме переводческих компетенций. Его решение тормозится отсутствием профессионального стандарта в области перевода, разработка которого сегодня практически завершена. Представлены некоторые результаты сопоставительного анализа переводческих компетенций, предлагаемых в проекте профстандарта и в действующих и проектируемых ФГОС ВО 3+ и 3++ по переводу, что позволяет наметить ориентиры для создателей современных программ дополнительного образования в этой области.

Ключевые слова: перевод, дополнительное образование, переводческие компетенции, образовательный стандарт по переводу, профессиональный стандарт переводчика

В конце 2012 г. был принят Федеральный закон N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Он начал действовать с 1 сентября 2013 и внес в систему дополнительного профессионального образования ряд принципиальных изменений, направленных на предоставление образовательным организациям значительно большей, чем прежде, самостоятельности при реализации дополнительных профессиональных программ, а также на перевод и этой сферы образования на компетентностную модель планирования и оценки результатов обучения.

Что касается дополнительного образования (ДО) в области перевода, то, учитывая многочисленность и разную степень детализации существующих в отечественном и зарубежном переводоведении классификаций переводческих компетенций, последнее требование могло бы привести к широкомасштабной терминологической и методической неразберихе, так как переводческие программы в рамках ДО реализуются в сотнях вузов по всей стране. К счастью, вопрос о том, на какие научно-методические разработки следует ориентироваться создателям вузовских программ ДО, снимается статьей 76 п. 10 закона «Об образовании», где четко указано, что в отсутствие в этой сфере единых государственных требований и стандартов основываться следует, с одной стороны, на профессиональных стандартах и квалификационных требованиях, содержащихся в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, а с другой стороны, на требованиях к результатам освоения образовательных программ, сформулированных в соответствующих федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального или высшего образования. Таким образом, уже пять лет содержательная сторона подготовки переводческих кадров по линии ДО задается в стране профессиональными и образовательными стандартами в этой сфере деятельности, и уже, видимо, можно попытаться подвести некоторые итоги и оценить, привел ли новый, компетентностный подход к качественным сдвигам в подготовке переводчиков через систему ДО.

На первый взгляд, образовательные и профессиональные стандарты кажутся не вполне сопоставимыми, так как оперируют разными понятиями: первые – понятием компетенций, а вторые – трудовых функций. Трудовые функции, однако, детализируются в трудовых действиях, необходимых знаниях и умениях, которые в совокупности как раз и складываются в профессиональную компетенцию, понимаемую как «способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности» [Блинов и др., 2010: 10]. Таким образом, представляется, что для создания современных, отвечающих всем требованиям закона программ ДО в интересующей нас сфере их разработчикам достаточно предпринять несколько несложных шагов, а именно: определить потребности рынка переводческих услуг в своем регионе, взвесить кадровые возможности собственного вуза, изучить образовательные и профессиональные стандарты и квалификационные справочники переводческих профессий, выбрать из них те компетенции, которые необходимы выпускникам создаваемых программ для успешного трудоустройства и формирование которых может быть обеспечено кадровым потенциалом вуза. Но если все так очевидно, то как же объяснить, что и по прошествии 5 лет с момента вступления в силу закона «Об образовании» лишь немногие вузы формулируют результаты обучения по своим переводческим программам ДО в виде компетенций, которыми будет обладать выпускник [Полубиченко, 2019]? Попытаемся разобраться в этом вопросе, присмотревшись к тем профессиональным и образовательным стандартам, которые существуют в области перевода.

Начнем с профессионально-трудовой сферы, где, как выясняется, полноценный профессиональный стандарт существует пока только для одной, причем весьма редкой и специфической переводческой профессии тифлосурдопереводчика, занесенной в «Реестр профессиональных стандартов» совсем недавно – в 2016 г. Несомненно, эта профессия остро необходима для обеспечения нормальной жизнедеятельности слепоглохих людей (недаром она включена в раздел «Социальное обслуживание»), но она не может быть массовой и занимает периферийное положение на рынке переводческих услуг. Правда, в разделе «Реестра», озаглавленном «Культура, искусство», представлен профстандарт «Экскурсовод (гид)», где среди возможных должностей числится «гид-переводчик», однако все перечисленные в стандарте трудовые действия гида-переводчика, такие как Определение цели и выбор темы экскурсии, Составление технологической карты экскурсии, Объезд (обход) экскурсионного маршрута и пр., все необходимые ему умения (Разрабатывать экскурсионные программы, Рассчитывать стоимость экскурсионных маршрутов, Оформлять экскурсионную документацию, Применять знания психологии в работе с группой и т. д.) раскрывают лишь компетенции, необходимые гиду, тогда как о переводческой составляющей его функциональных обязанностей не упоминается нигде. Из 21 пункта в перечне знаний, необходимых гиду-переводчику, на межкультурное и межкультурное посредничество прямо выводит лишь один – «Иностранный язык», но это знание так и остается невостребованным в перечне его трудовых действий и необходимых ему умений. Совершенно очевидно, что в разработке и обсуждении этого профессионального стандарта ни один переводчик участия не принимал, на него невозможно опереться при постановке задач и определении результатов обучения на переводческих программах ДО.

Кроме еще только создаваемого и пока неполного «Реестра профессиональных стандартов» профессионально-трудовая сфера регулируется также более привычными для нашей деловой культуры документами – «Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и других

служащих» (ЕКС) и «Общероссийским классификатором занятий. ОК 010–2014 (МСКЗ-08)» (ОКЗ). В ЕКС представлены пять видов переводческой деятельности: переводчик, переводчик (в сфере туризма), переводчик синхронный, переводчик русского жестового языка и переводчик-дактилолог, причем, насколько можно судить по перечисленным трудовым функциям, действиям и умениям двух последних специалистов, речь, по существу, идет о профессии тифлосурдопереводчика, для которой уже создан профстандарт. Сопоставление квалификационных требований к трем остальным зарегистрированным в ЕКС переводческим специальностям показывает, что в ЕКС сформирована очень обобщенная содержательная основа требований к переводчику любой специализации и сложился базовый шаблон их представления. Унификация для документов такого рода – необходимость и достоинство, сама по себе возражений она вызвать не может. Вызывает недоумение, однако, отчетливое стремление затушевать специфику деятельности переводчиков разной специализации, которая как раз и должна находить отражение в требуемых от них компетенциях. Например, из первой редакции требований к синхронисту было изъято, что он «осуществляет устный перевод одновременно с речью выступающего (оратора) с использованием специального оборудования для синхронного перевода», «осуществляет синхронный перевод с заранее подготовленного текста выступления либо осуществляет синхронное чтение с заранее переведенного текста», зато были добавлены позаимствованные из требований к должности «Переводчик» указания на обязанность выполнять также и письменный перевод: «Выполняет устные и письменные, полные и сокращенные переводы. Переводит техническую документацию, требующую письменного перевода. Осуществляет необходимое редактирование переводимых текстов и пр.» Создается впечатление, что составители ЕКС слабо представляли себе истинный характер деятельности синхрониста на современном рынке переводческих услуг, где уже давно сложилась специализация переводчиков высокой квалификации на устных и письменных и синхронисты обычно не сидят в офисах с 9 до 17, а работают «под заказ», когда действует совершенно особое нормирование рабочего времени, а заботились лишь о том, чтобы работодателю было что потребовать от специалиста, получившего должность «Переводчик синхронный», а последнему было чем наполнить предусмотренные трудовым законодательством часы рабочего времени в офисе.

В ОКЗ, где переводчики сгруппированы с «другими лингвистами», их должностным обязанностям посвящено всего несколько строк столь же обобщенно-традиционного содержания: «письменный перевод с одного языка на другой, обеспечение сохранности верного значения оригинала, правильности перевода юридических, технических или научных работ; устный перевод с одного устного или жестового языка на другой устный или жестовый язык, в особенности на совещаниях, заседаниях и подобного рода мероприятиях» и пр.

Все сказанное означает, что продуманной, полной и последовательной официальной классификации современных видов профессиональной деятельности переводчика, его трудовых функций, переводческих профессий и специализаций пока не существует и стандарты необходимых для них квалификаций и требуемых от специалистов компетенций еще только предстоит создать. Иными словами, выясняется, что в профессионально-трудовой сфере создателям дополнительных образовательных программ по переводу опереться по существу не на что, так как имеющиеся в этой области нормативно-правовые документы безнадежно отстали от жизни, носят слишком общий характер и не дают представления о переводческих компетенциях, востребованных сегодня на рынке переводческих услуг.

С другой стороны, как мы помним, при формировании перечней компетенций выпускников программ ДО законом предписано опираться не только на профессиональные, но и на действующие образовательные стандарты, каковыми – если говорить о подготовке переводчиков – на сегодняшний день являются, прежде всего, ФГОС ВО по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета), а также профили «Перевод и переводоведение» в ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика (бакалавриат) и в ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.02. Лингвистика (магистратура). При сопоставительном анализе этих документов, однако, цельная картина содержания поступательно усложняющейся подготовки переводческих кадров в стране от более низких к более высоким уровням профессионального образования не складывается, а без нее вряд ли возможна и успешная разработка программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Формат стандартов полностью унифицирован, что существенно помогает ориентироваться. Пункт 5.1. во всех стандартах определяет, что в результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции (стандарт специалитета добавляет к ним и четвертый тип компетенций – профессионально-специализированные, поясняя, что они устанавливаются образовательной организацией самостоятельно, что, вероятно, предполагает учет конкретных потребностей рынка переводческого труда в регионе и тоже завязано на появление профессионального стандарта переводчика).

Простая логика подсказывает, что включать в программы профессиональной переподготовки ОК не имеет смысла, потому что эти компетенции должны быть едины для всех ФГОС, какое бы высшее образование человек ни получил: выпускник вуза является гражданином страны, принадлежит к ее культуре и, значит, по окончании любого факультета любого вуза должен обладать определенным стандартным набором ОК, характеризующим его как высокообразованного члена данной общности людей. В ходе подготовки

на программах ДО эти компетенции будут, естественно, закрепляться и развиваться, но формулировать их как результат обучения вряд ли целесообразно.

А вот ОПК как раз должны лечь в основу подготовки переводчиков, приходящих в профессию через систему ДО и не имеющих специальной лингвистической подготовки, без них не удастся сформировать и необходимые переводчику ПК. И тут рассматриваемые стандарты демонстрируют совершенно разное понимание того, какие компетенции относятся к общекультурным, а какие – к общепрофессиональным, ОПК и ПК тоже разграничиваются по-разному, и наборы ПК к единому знаменателю привести не удастся. Так, например, среди ПК в стандарте «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета) выделяются, с одной стороны, явно лингвокультурные (и поэтому, как представляется, общепрофессиональные ПК-1, 2, 3, 4, 5, 6, 8), а с другой – собственно переводческие (т.е. ПК в собственном смысле слова: ПК-7, 9, 10, 11, 12, 13, 14) компетенции. При этом новый, с нетерпением ожидаемый всеми стандарт специалитета по переводу поколения 3++ ясности в этот вопрос не внесет, потому что стандарты ФГОС ВО 3++ уже не прописывают ПК, делегируя в пункте 3.4 эту функцию образовательным организациям и снова отсылая их к отсутствующему пока в этой сфере профессиональному стандарту.

Ситуация сильно осложняется еще и тем, что интересующие нас стандарты как будто соревнуются друг с другом по количеству выделяемых компетенций каждого типа (ОК: специалитет – 8 / бакалавриат – 12 / магистратура – 16; ОПК: 6 / 20 / 32; ПК: 17 / 22 / 47). Кроме того, если в стандартах по лингвистике (бакалавриат и магистратура) ожидаемо наблюдается содержательная преемственность, хотя и непоследовательная (в частности, переводческие ПК магистра за 1–2 исключения просто дословно повторяют ПК из стандарта бакалавра), стандарт специалитета вообще никак с ними не соотносится: объем аналогичных компетенций оказывается разным, формулировки, казалось бы, одного и того же содержания не совпадают, при этом внутри всех стандартов сплошь и рядом происходит дублирование содержания подаваемых как разные компетенций, что, впрочем, неудивительно при таком их количестве. Все это делает действующие сегодня стандарты поколения 3+ несопоставимыми по содержанию переводческой подготовки и мало пригодными для использования при составлении программ ДО.

С удовлетворением хочется отметить, что в создаваемом сейчас новом поколении стандартов содержательный разнобой с успехом преодолевается, как и неоправданное раздувание количества всех видов компетенций. На смену общекультурным пришли универсальные компетенции (УК), но простой сменой названия дело, к счастью, не ограничилось. В новых стандартах УК хорошо продуманы и установлены единым перечнем для всех направлений подготовки (специальностей) каждого из уровней высшего образования, причем сформулированы они емко и число их невелико: для бакалавриата и специалитета любых направленностей подготовки – 8, для магистратуры – 6. ОПК также отличаются обобщенностью и емкостью формулировок, их количество редко превышает в новых стандартах 10 (для большинства же специальностей – от 4 до 8). Особенно отраднo, что в стандартах, относящихся к одной укрупненной группе направлений подготовки, просматривается стремление, где возможно, использовать одинаковые формулировки ОПК и рубрикации их категорий, так что есть основания надеяться, что, когда на Портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования появится новый стандарт по направлению «Перевод и переводоведение», которого пока там нет даже среди неутвержденных проектов, ОПК переводчика совпадут с предлагаемыми в еще также не утвержденными, но уже доступными на Портале стандартах по лингвистике. Это было бы логично и правильно, недаром же все рассмотренные стандарты входят в укрупненное направление «Языкознание и литературоведение».

Таким образом, анализ нормативно-правовой базы образовательной и трудовой деятельности в сфере перевода показал, что ее формирование полностью не завершено: некоторые основополагающие документы еще отсутствуют, а те, которые приняты, пока не вполне соотнесены друг с другом, динамично разворачивается процесс их гармонизации через внесение поправок, принятие более совершенных редакций, смену «поколений» и т.д., так что у новой, компетентностной парадигмы подготовки и трудоустройства переводчиков просто не было пока возможности в полной мере проявить все свои преимущества. Уже сейчас понятно, однако, что эти преимущества будут наиболее очевидны именно в области ДО. С одной стороны, компетентностный подход даст возможность создателям программ ДО сосредоточиться на выявлении и ликвидации неизбежных для динамично развивающейся сферы деятельности «компетентностных зазоров» между пока отсутствующим профессиональным стандартом и стандартами образовательными, превратив программы ДО в эффективный инструмент тонкой настройки системы подготовки переводческих кадров в стране под быстро меняющиеся требования рынка труда и избавив от необходимости постоянно переписывать основополагающие нормативно-правовые документы, а с другой стороны, он позволит потенциальным слушателям, выбравшим ту или иную программу не просто ради повышения уровня владения иностранным языком, а чтобы действительно стать переводчиком, сразу выявлять и отсекаать из множества предлагаемых вариантов те программы, где над собственно переводческими компетенциями преобладают компетенции, связанные с общей языковой и общекультурной подготовкой.

Представляется, что завершение этой большой работы уже не за горами: проект профстандарта переводческих профессий, который должен регламентировать соответствующие сферы труда и без которого невозможно создание полноценных ФГОС ВО 3++ по переводу, а значит, и актуальных программ ДО в этой

области, уже готов и прошел предварительную экспертизу в Министерстве труда и социальной защиты. В проекте с широким названием «Специалист в области перевода и локализации» достаточно полно представлено огромное разнообразие современных потребностей рынка труда в переводческих услугах разного характера и на этой основе вполне логично структурировано многообразие связанных с переводом профессий, включая и такие востребованные сегодня, но непривычные для «классических» переводчиков, занятия, как постредактирование машинного перевода, создание субтитров, управление переводческими проектами, межкультурная локализация и пр. Перечни конкретных трудовых функций специалистов помогают выявить, где в образовательных стандартах существуют явные пробелы в перечнях компетенций выпускников, что, собственно, и являлось одной из целей разработки и внедрения профстандартов. Представляется, что основным полем деятельности программ ДО по переводу должно стать формирование как раз новых и поэтому редких, но, как явствует из проекта профстандарта, не менее востребованных сегодняшними работодателями профессиональных компетенций (например, технологической, организационной или личностной), которые нередко выпадают из подготовки переводчиков в рамках основного высшего образования, по определению более консервативного и менее гибкого.

Список литературы

- [1] Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.
- [2] Полубиченко Л.В. Формирование профессиональных переводческих компетенций на программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: возможности и ограничения // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация? 2019. №1 (в печати).

SUPPLEMENTARY EDUCATION PROGRAMMES IN TRANSLATION: BETWEEN PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL STANDARDS

Lydia V. Polubichenko

In 2013, the Federal Act “On Education in the Russian Federation” granted universities the right to establish their own guidelines, standards and educational content for their supplementary education programmes, provided that they implement the competence-based approach to planning and assessing the results achieved. A major obstacle to successful development of supplementary, as well as mainstream higher education programmes in translation and interpreting is the still unresolved issue of the nature and number of translation competences. Rapid progress in this field has been hampered by the absence of professional standards in translation crucial for identifying the needs and requirements of the modern translation market. However, the work on the professional standard has just been completed and the draft submitted to the Ministry of Labour and Social Protection for endorsement. The article compares the requirements of the translation market specified in the draft with the competences that are to be acquired by university graduates in accordance with the current and recently drafted ‘generations’ of the Federal education standards in translation and in linguistics, in order to set targets and provide guidance for those setting out to develop supplementary education programmes in translation.

Key words: translation, supplementary education, translation competences, education standard in translation, professional standard in translation

References

- [1] Blinov V.I., Voloshina I.A., Esenina E.YU., Lejbovich A.N., Novikov P.N. Slovar’-spravochnik sovremennogo rossijskogo professional’nogo obrazovaniya. Vypusk 1. – M.: FIRO, 2010.
- [2] Polubichenko L.V. Formirovanie professional’nyh perevodcheskih kompetencij na programme «Perevodchik v sfere professional’noj kommunikacii»: vozmozhnosti i ogranicheniya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser.19. Lingvistika i mezhdul’turnaya kommunikaciya. – 2019. №1 (v pechati).

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КВЕСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ 21 ВЕКА

М.В. Попова (Москва, Россия)

Одной из наиболее эффективных форм обучения с точки зрения мотивации обучающихся по праву считается игровая: такой способ не вызывает у обучающихся стереотипизированного восприятия и негативных ассоциаций, повышает ангажированность, а само слово «игра» зачастую воспринимается как антоним к понятиям «учеба» или «работа». В настоящее время существует большое количество пособий с заданиями в игровой форме, посвященным самым разным аспектам изучения иностранного языка. Подобные задания чаще всего используются для введения в новую тему и отработки материала, однако практика использования данной формы обучения в качестве инструмента контроля распространенной не является. В связи с возросшим в последние годы интересом молодежи к различного рода интерактивным тематическим мероприятиям, более известным под общим названием «квест» (quest) думается эффективным и полезным использовать данную форму деятельности в процесс обучения. Особенностью квеста в отличие от других игровых заданий являются: привязка к определенной тематике (наличие предыстории и сюжета), приключенческая атмосфера, интеллектуальная составляющая, а также компонент поиска подсказок или предметов на пути участников к цели. Квест может быть как виртуальным (в компьютерной программе или на веб-ресурсе), так и реальным (интеллектуальная игра, ориентирование и др.) Стоит отметить, что в рамках тематического командного квеста помимо проверки специальных знаний эффективно развиваются такие востребованные на сегодняшний день компетенции, как критическое мышление, креативность, коллаборация и коммуникативная компетенция.

Ключевые слова: компетенции 21 века, квест, игровая форма обучения, критическое мышление, коллаборация, креативность, коммуникативная компетенция

Игровая форма обучения представляет собой сложный комплекс, который необходимо рассматривать в призма нескольких перспектив. Многие понятия, которые важны в контексте игрового обучения, например, мотивация, имеют отношение к различным теоретическим основам когнитивным, мотивационным и социокультурным. И для эффективного использования заданий игрового формата в процессе обучения необходимо учитывать все эти области. В зависимости от типа задания и целей эти области будут в разной степени задействованы [Plass, Homer, Kinzer, 2015].

С точки зрения влияния игрового формата на процесс обучения важно учитывать перспективы рассмотрения: когнитивной или социокультурной. В зависимости от того, какая из этих перспектив рассматривается в качестве ключевой, игровые задания будут направлены в большей степени на развитие языковых или внеязыковых компетенций соответственно. В перспективе когнитивной компетенции важнейшим аспектом является изучения языка, в то время как при социокультурной направленности игрового задания делается акцент на развитии таких важных на сегодняшний день компетенций как, например, сотрудничество и креативность. По данным международных организаций, наиболее востребованными компетенциями 21 века, которые обеспечивают значительные преимущества во многих областях жизни, являются [Phase 1 Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario, 2016: 50–51]:

- 1) критическое мышление как способность разрабатывать проекты и управлять ими, эффективно решать проблемы, используя различные инструменты и ресурсы [Fullan, 2013: 9].
- 2) коммуникативная компетенция как способность эффективно общаться в устной и письменной форме [Fullan, 2013: 9];
- 3) сотрудничество (коллаборация), в основе которого лежит умение работать в команде, учиться друг у друга и проявлять эмпатию [Fullan, 2013: 9];
- 4) креативность, представляющая собой стремление к новым идеям, концепциям или созданию новых продуктов, которые удовлетворяют потребности современного мира [Phase 1 Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario, 2016: 13].

В последние несколько лет особую популярность в индустрии развлечений приобрел жанр «квеста», который вызывает интерес молодежи как в виртуальной среде (в компьютерной программе или на веб-ресурсе), так и в реальном мире (интеллектуальная игра, ориентирование и т.д.). В отличие от других тематических игр (например, квиза), квест имеет определенный сюжет с предысторией, интеллектуальную составляющую, предполагает приключенческую атмосферу, ограничения по времени и компонент поиска подсказок или предметов на пути участников к цели. Наиболее популярными являются «линейные» квесты, в которых для перехода к следующему этапу или заданию необходимо решить предыдущий. Однако нелинейные квесты, в которых порядок решения задач не определен, и выигрыш зависит или от факта выполнения всех заданий, или от ответа на главный вопрос, также вызывает интерес. Еще одним важным элементом квеста является наличие модератора – помощника, который, следит за ходом игры, напоминает о «тайминге» и при необходимости дает подсказки участникам.

Подобный тип игрового задания может быть реализован на занятиях по иностранному языку в рамках определенной тематики. Например, на уроках немецкого языка в школе или вузе, в зависимости от аспекта, могут быть организованы квесты, несущие в себе лингвокультурологическую составляющую, например, посвященные традициям и особенностям празднования Рождества или Пасхи, определенным географическим объектам и их истории, например, «Достопримечательности Берлина». Квест также может быть задуман по мотивам литературных произведений, например, «Будденброкки».

На сегодняшний день существует большое количество пособий с заданиями в игровой форме для разных языковых уровней, посвященных самым различным языковым аспектам: Games for Vocabulary Practice, Grammar Games and Activities, Quizzes, Questionnaires and Puzzles, 44 Kommunikative Spiele и др. Обычно задания в игровой форме используются на стадии введения новой темы с целью аккумулировать уже имеющиеся знания у обучающихся или для повышения мотивации. Однако при должной подготовке и наличии достаточно количества модераторов квест может быть использован в качестве элемента контроля. В зависимости от особенностей определенных элементов (заданий) квеста, возможна даже проверка индивидуальных знаний. Однако наиболее эффективно думается проводить квест с целью совместить формирование языковых навыков и внеязыковых компетенций. В условиях прохождения командного тематического квеста необходимо деление на команды, что влияет на развитие навыков сотрудничества и межличностного общения (коллаборативной и коммуникативной компетенции). Задания, содержащие помимо чисто языковых сложностей так же логическую составляющую, способствуют развитию критического мышления. Способ решения некоторых задач и планирования общей картины прохождения квеста оказывает влияние на развитие коммуникативной компетенции, а задания, требующие творческого подхода, способствуют развитию креативности. Важно отметить, что квест ассоциируется у обучающихся с игрой, челленджем, не вызывая стереотипизированного восприятия и негативных ассоциаций с «учебой» или «контрольной работой», а наличие соревновательного элемента значительно повышает уровень мотивации.

Список литературы

- [1] Craven, M. Quizzes, Questionnaires and Puzzles. Cambridge University Press, 2005. – 125 p.
- [2] Daun, S. & Hantschel, H-J. 44 kommunikative Spiele. Klett, 2014. – 134 S.
- [3] Fullan, M. (2013). Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda. Toronto: Ontario Ministry of Education // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13599974110.pdf>. – Дата доступа: 23.03.2018.
- [4] Plass, Jan & Homer, Bruce & K. Kinzer, Charles. (2015). Foundations of Game-Based Learning. Educational Psychologist. 50. 258–283.
- [5] Phase 1 Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario: 21st Century Competencies – Foundation Document for Discussion. Toronto, Ontario, Canada, 2016 – 68 p. // [Электронный ресурс]. – Дата доступа: 09.02.2018.
- [6] O'Dell, F & Head, K. Games for Vocabulary Practice. Cambridge University Press, 2003. – 120 p.
- [7] Watcyn-Jones, P. Grammar Games and Activities for Teachers. Penguin Books, 1995. – 185 p.

THEMATIC QUEST IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS A TOOL OF DEVELOPMENT OF 21st CENTURY COMPETENCIES

M. V. Popova (Moscow, Russia)

One of the most effective forms of learning from the point of view of students' motivation is considered to be game-based learning: this method does not cause stereotyped perception and negative associations in students, increases engagement, and the word "game" is often perceived as an ant-

onym to the concepts of “study” or “work”. Currently, there are a large number of manuals with tasks in the form of a game, dedicated to various aspects of learning a foreign language. Such tasks are most often used for introducing a new topic and working out the material, but the practice of using this form of education as a control tool is not common. In connection with the increased in recent years interest of young people in various kinds of interactive thematic events, better known under the general name “quest”, it seems effective and useful to use this form of activity in the learning process. Unlike other game tasks, a quest has got the following specific features: linking to a specific topic (presence of background and plot), adventure atmosphere, intellectual component, as well as a component of searching for hints or items on the path of participants to the goal. The quest can be both virtual (in a computer program or on a web resource) and real (intellectual game, orientation, etc.). It is worth mentioning that, in the framework of a thematic team quest, in addition to testing special knowledge, such competences like critical thinking, creativity and collaboration, that are in demand today, are actively developed.

Key words: 21st century competencies, quest, game-based learning, critical thinking, collaboration, creativity, communication

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА IELTS (WRITING)

Ю.Г. Седёлкина (Санкт-Петербург, Россия)

В статье представлен анализ существующих способов и стратегий подготовки к сдаче сертифицирующего теста IELTS. С учетом психолого-педагогических характеристик и особенностей обучения взрослых слушателей краткосрочных языковых курсов, а также на основе данных об их типичных ошибках были разработаны методические рекомендации применения лексического подхода к подготовке указанной категории учащихся к созданию письменных работ в рамках теста IELTS. Описываются итоги пилотного обучения 48 человек.

Ключевые слова: тест IELTS, лексический подход, колокационная компетенция, слушатели курсов

В современном обществе популярность и востребованность сертификата IELTS, подтверждающего уровень языковой компетенции его владельца, объясняется глобализацией экономики и растущей востребованностью навыков владения английским языком как языком международного общения. В зависимости от цели кандидата существует три разновидности теста IELTS: тест на владение элементарными навыкам разговорной речи (IELTS Life Skills), общий тест (General Training IELTS) и академический тест (Academic IELTS). В данной статье речь пойдет об академическом тесте, необходимом для поступления в учебные заведения, где преподавание ведётся на английском языке. Кроме того, многие отечественные и зарубежные компании, деятельность которых направлена на международный рынок (например, в строительном, гостиничном, туристическом бизнесе и т.п.) также требуют от своих высококвалифицированных сотрудников предъявления результатов этого теста.

Тест состоит из 4 частей, всесторонне и комплексно проверяющих иноязычные навыки восприятия на слух (Listening), чтения (Reading), письменной (Writing) и устной (Speaking) речи. Результаты оцениваются общим баллом от 0, когда коммуникация не представляется возможной, до 9, когда в любой языковой ситуации коммуникация осуществляется на уровне пользователя-эксперта. По мнению как экзаменаторов, так и экзаменуемых наибольшие трудности вызывает письменная часть [Khrabrova, 2016:7]. Это связано с необходимостью в жесткие временные рамки, 60 минут, проанализировать исходные данные задания и написать две письменные работы, отвечающие предъявляемым требованиям: эссе на заданную тему (от 250 слов) и описание графика или схемы (от 150 слов).

Работы оцениваются по четырем критериям. Содержание (TA/TR – Task Achievement/ Task Response) – оценивается, на сколько исчерпывающе раскрыта тема. Связность и логичность текста

(CC – Cohesion/Coherence) – оценивается ясность и последовательность изложения идей в соответствии с определенным стилем и делением текста на абзацы. Лексическая сторона (LR – Lexical Resource) – оценивается уместность и разнообразие представленного в работе словарного запаса кандидата. Грамматическая сторона (GRA – Grammatical Range and Accuracy) – оценивается правильность и разнообразие грамматических структур, используемых в тексте, а также орфографическая грамотность.

В настоящее время обучение письменной речи в основном осуществляется с использованием компетентностного и коммуникативного подходов. Первый опирается на четкие описательные критерии определения уровня языковых компетенций учащихся по шкале CEFR. При этом каждый из критериев, по которым оценивается работа, отражает степень развития той или иной компетенции. Так, глубина содержания письменного высказывания демонстрирует степень развития общей компетенции кандидата, логичность структуры работы – дискурсивной компетенции, а лексическое и грамматическое разнообразие и грамотность текста – лингвистической компетенции. Обучение письменной речи в рамках второго, коммуникативного, подхода принципиально отличается. Основная цель обучения заключается в формировании у учащихся коммуникативных умений создания письменных текстов как средства общения в конкретной коммуникативной ситуации [Гиренко, 2015: 3].

Несмотря на несомненные достоинства каждого подхода применение их для подготовки к сдаче письменной части теста IELTS представляется сомнительным. Согласно британским исследованиям применение коммуникативного подхода на средней ступени обучения привело к снижению грамотности у 79% учащихся [Камянова, 2008: 13]. Компетентностный подход, в свою очередь, показывает хорошие результаты, но для их достижения требуется значительное время [Мишенева, 2014: 6]. Подготовка же к тесту IELTS осуществляется, как правило, в условиях жестко ограниченного по времени интенсивного курсового обучения.

Как образовательная структура, интенсивные языковые курсы характеризуются практической направленностью и четкой организованностью учебного процесса, обусловленного конкретными целями и задачами обучения взрослой аудитории учащихся. Эти особенности курсового обучения требуют специального отбора и организации учебных материалов, особого подхода к обучению и специально составленного комплекса заданий, учитывающих специфику учащихся [Якимчук, 2003: 20]. Их основной отличительной чертой является самоуправление образовательной деятельностью, в которой главную роль играет внешняя и внутренняя мотивация. Вторым важным фактором является наличие у взрослых учащихся жизненного, профессионального и учебного опыта, формирующего их познавательные потребности и критическое отношение к любому, даже скрытому, внешнему руководству и поступающей информации [Андрогадика, 2005: 92; Ананьев, 2001: 87].

Как показало анкетирование слушателей краткосрочного (48ч) курса «IELTS Standard» на базе образовательного центра «Виндзор-СПб», 48 человек в возрасте от 18 до 45 лет, большинство из них имеют высшее или незаконченное высшее образование и целенаправленно планируют сдавать академический модуль экзамена IELTS (60% учащихся планирует получать образование за рубежом, 20% – получают сертификат для работы). Исследование было проведено в рамках магистерской диссертации Е. Козловой «Обучение лексической стороне письменной речи при подготовке слушателей курсов к письменной части экзамена IELTS» (2018, СПбГУ). Результаты анкетирования выявили также, что все респонденты настроены на получение балла, превышающего 5.5–6.5 (достаточного для заявленных целей), что говорит об их высокой мотивации. Кроме того, по субъективным оценкам самих опрошенных, наибольшие проблемы у них вызывают задания, проверяющие продуктивные навыки речи, как устной, так и письменной.

Эти субъективные ощущения подтвердились анализом их письменных работ (эссе) по критериям IELTS Writing, который выявил следующие проблемы. Во-первых, обращает на себя внимание факт общего незнания большинством испытуемых как формата экзамена, как и формата и структуры собственно письменных работ и критериев их оценивания. Во-вторых, подавляющее большинство обнаружило низкий уровень коллокационной компетенции, проявляющийся в ошибках словоупотребления. Последняя группа ошибок, допущенных абсолютно всеми учащимися, характеризует низкий уровень их грамматической компетенции.

Таким образом, требования оптимизации аудиторного и самостоятельного процесса обучения взрослых в условиях интенсивных курсов подготовки к написанию письменной части экзамена IELTS диктуют необходимость поиска новых эффективных методов. Одним из них является Лексический подход (The Lexical Approach) к обучению иностранным языкам, предложенный М. Льюисом (M. Lewis) еще в начале 1990-х и популярный в англоязычных странах, но пока мало известный в России. Основная его идея заключается в интегрированном взгляде на лексику вообще и на учебные языковые единицы в частности, а также в ответствии учащемуся более активной роли в учебном процессе [Lewis, 2002].

Революционность взгляда М. Льюиса и его сторонников на лексику заключается в том, что вместо того, чтобы рассматривать аспекты языка, лексику и грамматику, по отдельности, они придерживаются более холистического подхода и вводят понятие грамматически оформленной лексики (grammaticalised lexis). Кроме традиционных единиц обучения, отдельных слов, лексем, выделяются многословные лексические комплексы, чанки (chunk). Подобно лексеме они обозначают единое смысловое целое и, поэтому, хранятся в памяти и используются в речи не по частям, а одним блоком. Кроме того, они представляют собой одновременно и грамматическую структуру, и фонологический комплекс [Lewis, 2002: 204]. Из этого можно заключить, что опора на естественную природу языка, заключающую в себе взаимосвязанные компоненты – лексику, грам-

матику и фонетику – позволяет развивать коллокационную компетенцию учащихся в целом, и грамматическую в частности. Именно эти компоненты коммуникативной компетенции, как показало вышеупомянутое исследование Е. Козловой (2018, СПбГУ), и требуют особого внимания при подготовке слушателей краткосрочных курсов к написанию письменной части IELTS.

С этой целью было выделено пять типов эссе: «рассуждение на тему», «мнение о проблеме», «плюсы и минусы проблемы», «ответ на два вопроса», «решение проблемы». Четкая структура эссе включает четыре параграфа, каждый из которых отвечает определенной цели (см. Табл. 1). Немаловажным также является не только следование определенной последовательности изложения текста, но и использование связей между абзацами. Разработанная наглядная структура каждого эссе, включающая целеполагание каждого абзаца, помогает учащимся значительно повысить баллы по критериям «Содержание» (TA/TR – Task Achievement/Task Response) и «Связность и логичность текста» (CC – Cohesion/Coherence).

Создание на базе коллокационных словарей [Oxford Collocations Dictionary, 2009; Academic Collocation List] списка лексических комплексов, наиболее употребительных для каждого абзаца, решает проблему повышения уровня коллокационной компетенции кандидатов IELTS. Работа с лексическими комплексами проводилась с использованием традиционных языковых и условно-речевых упражнений (дифференцировочных, конструктивных, подстановочных, имитативных и др.) с той лишь разницей, что учащиеся оперировали не отдельными словами, а многословными лексическими единицами. Результаты пилотного применения лексического подхода для подготовки вышеупомянутой группы испытуемых к письменной части экзамена IELTS показали следующее. Менее 13,7% учащихся испытывали проблемы с общего характера, связанные с пониманием задания и умением его переформулировать, со структурированием текста и формулировкой собственного мнения. Этот показатель снизился более, чем на 39,2% за период обучения (48 час). Количество ошибок лексического и коллокационного характера снизилось с 84% до 27,7%. Самая стойкая категория ошибок, грамматическая, показала самые низкие результаты – снижение со 100% до 67,7%. По всей видимости, для кардинального решения грамматических проблем продолжительность обучения должна быть дольше, чем 48 часов, имеющиеся в запасе у испытуемых. Тем не менее, даже за такие короткие сроки удалось значительно улучшить показатели кандидатов по всем критериям оценивания письменных работ IELTS.

Таблица 1. – Классификация структуры эссе в зависимости от типа

Абзац / Тип эссе	1 Введение (Introduction)	2	3	4 Заключение (Conclusion)
Мнение о проблеме (Discursive) -рассмотрение двух точек зрения	краткое изложение задания, контекста, личного мнения	изложение точки зрения, противоположной собственной	изложение точки зрения, совпадающей с собственной	Перефраз задания, обоснование личного мнения и важности проблемы
Рассуждение на тему (Thesis-led) – обоснование личного мнения с помощью 2-х аргументов	краткое изложение задания, личного мнения и двух аргументов в его поддержку	Раскрытие сущности аргумента 1	Раскрытие сущности аргумента 2	
Плюсы и минусы проблемы (Advantages/disadvantages)	краткое изложение задания, контекста, принятие одной из противоположных сторон	изложение стороны, противоположной собственной	изложение стороны, совпадающей с личным мнением	
Ответ на два вопроса (Two-Questions)	краткое изложение открытых вопросов из задания, контекста	изложение деталей вопроса 1 и ответ на него	изложение деталей вопроса 2 и ответ на него	
Решение проблемы (Problem-Solution)	краткое изложение задания, обоснование проблемы, требующей решения	изложение деталей проблемы	изложение деталей ее возможного решения	

Безусловно, исследовательская база в 48 человек не может считаться достаточной, чтобы делать статистически значимые выводы. Вместе с тем, полученные результаты бесспорно доказывают эффективность применения лексического подхода с целью подготовки взрослых учащихся интенсивных языковых курсов к сдаче письменной части экзамена IELTS. Хочется надеяться, что данное исследование станет определенным шагом на пути к новому методическому направлению в области подготовки к международным экзаменам с использованием лексического подхода.

Список литературы

- [1] Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания СПб: Питер бук, 2001.
- [2] Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып 2. / Под ред. – С.Г. Вершловского, М.Г. Ермолаевой, М.Д. Матюшкиной. – С.Л. Братченко. СПб.: СПбГАППО, 2005.
- [3] Гиренко Л.А. Диверсификационные подходы к формированию коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи // Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ, 2015. №3.
- [4] Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. – М.: ООО «Дом славянской письменности», 2008.
- [5] Мишенева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Концепт. 2014. №58. – С. 31–35.
- [6] Якимчук О.С. Обучение слушателей краткосрочных курсов коммуникативной грамматике английского языка с опорой на когнитивные стратегии: дисс. канд. пед. наук. СПб., 2003.
- [7] Academic Collocation List by Pearson. URL: <https://pearsonpte.com/organizations/researchers/academic-collocation-list/> (дата обращения 10.10.2018).
- [8] Khrabrova V. Graph description as an issue in L2 academic English writing // Journal of Language and Education. 2016. V. 2. Is. 4. – P. 46–54.
- [9] Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice. Hove, England: Language Teaching Publications, 2002.
- [10] Lewis M. The Lexical Approach. LTP, 2002.
- [11] Oxford Collocations Dictionary for students of English. / Eds. – C. McIntosh, B. Francis, R. Poole, 2009.

THE EXPERIENCE WITH THE APPLICATION OF THE LEXICAL APPROACH FOR TRAINING THE STUDENTS OF LANGUAGE COURSES TO TAKE IELTS (WRITING)

Y.G. Sedelkina (St. Petersburg, Russia)

The article presents an analysis of the current ways and strategies of IELTS training. Taking into account the psychological and pedagogical features of the students of language crash courses, as well as their common errors and problems, the guidelines based on the Lexical Approach were developed and applied to the pilot teaching of 48 students, the results presented and discussed.

Key words: IELTS writing, the Lexical Approach, collocational competence, language courses, adult students

References

- [1] Anan'yev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb: Piter buk, 2001.
- [2] Andragogika. Materialy k glossariyu. Vyp 2. / Ed. S.G. Vershlovskogo, M.G. Ermolayevoy, M.D. Matyushkinoy, S.L. Bratchenro. SPb.: SPbAPPO, 2005.
- [3] Girenko L.A. Diversifikatsionniye podkhody k formirovaniyu kommunikativnoy kompetentsii v inoyazychnoy pismennoy rechi // Ucheniye zapiski Tambovskogo otdeleniya RoSMU, 2015. №3.
- [4] Kamyanova T.G. Uspeshnyy angliyskiy. Sistemnyy podkhod k izucheniyu angliyskogo yazyka. – M.: ООО «Dom slavyanskoy pismennosti», 2008.
- [5] Misheneva Yu.I. Kompetentnostnyy podhod v obuchenii inostrannym // Kontsept. 2014. №58.
- [6] Yakimchuk O.S. Obucheniye slushateley kratkosrochnykh kursov kommunikativnoy grammatike angliyskogo yazyka s oporoy na kognitivnyye cstrategii: diss. kand. ped. nauk. SPb., 2003.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМЕННОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

О.В. Сергеева (Краснодар, Россия)

Обучение академическому дискурсу соотносится с требованиями ФГОС к реализации научно-исследовательской работе студентов как фактора овладения специальными коммуникативными умениями представлять результаты исследований в том числе

и на иностранном языке. Процессуальный подход обеспечивает овладение обучающимися эффективными тактиками подготовки текстов академического жанра на основе соблюдения этапов порождения речи.

Ключевые слова: письменная речь, академическое письмо, процессуальный подход, академический дискурс, неязыковые направления подготовки

Современные требования к подготовке студентов нелингвистических направлений выдвигают особые требования к уровню владения ими иноязычной письменной речью и академическим дискурсом, в частности. Английский язык как средство общения в академическом сообществе обеспечивает свободный обмен и распространение знаний в научной среде, способствует ознакомлению с результатами исследований в разных уголках мира, а также продвижению собственных научных разработок. Обучение академическому дискурсу является фактором осознания студентами-нелингвистами роли английского языка в научном сообществе. Это мотивирует к глубокому изучению профессиональной лексики, особенностей научного стиля, а также жанровых форм, репрезентирующих научные исследования.

Понимание роли английского языка как эффективного средства взаимодействия на межкультурном уровне определяет необходимость пристального внимания к обучению письменным речевым умениям обучающихся для поддержания и развития контактов с представителями зарубежного профессионального и научного сообщества. Овладение академическим дискурсом соотносится с реализацией целей представления результатов исследовательской деятельности за рубежом. Ставится цель как ознакомление студентов с формами академического дискурса, так и непосредственное его порождение в рамках научно-исследовательских видов профессиональной деятельности, к которой готовятся обучающиеся, осваивающие программы высшего образования.

Вместе с тем следует обратить внимание на сложившееся противоречие между требованиями к решению профессиональных задач в области научно-технической деятельности, связанными с представлением результатов исследований на иностранном языке, и недостаточно развитыми способностями студентов к порождению иноязычной письменной речи. Решение данного противоречия затрудняется вследствие нехватки аудиторного времени. Преподаватель вынужден продумывать способы формирования и/или актуализации иноязычных умений обучающихся, направленных на реализацию способности к порождению речи на академическом уровне. Также проблемой становится коммуникативно-недостаточный уровень владения иностранным языком значительного числа обучающихся, что определяется нами как объективный барьер развития академических коммуникативных умений. Достижение целей обучения академическому письменному дискурсу, таким образом, видится нам сложным, но при условии рациональной организации учебного процесса, его интенсификации, создании специальных условий для расширения лексического запаса, особенно это касается лексических единиц, связанных с профессиональной сферой обучающихся и собственно лексики академического плана, овладение академическим дискурсом студентами может быть реализовано. Следует подчеркнуть, что включение в программу обучения иностранному языку в вузе компонента, связанного с академическим дискурсом, укрепляет междисциплинарные связи, расширяющие не только возможности обучающихся представлять результаты собственных исследований на иностранном языке, но и демонстрирующие актуальность овладения академическим дискурсом, что способствует повышению мотивации к овладению иностранным языком вообще.

Стратегия обучения академическому письму отражает преемственность уровней высшего образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), что определяется целями, сформулированными для каждого из них: от элементов письменного текста к малым формам академического письма и к подготовке публикаций научных исследований на иностранном языке. Связь между данными целями демонстрирует ход развития коммуникативных умений академического письма. Преемственность носит непрерывный характер, создающий условия для совершенствования умений обучающихся на каждом уровне обучения. Представляется очевидным, что для студентов-бакалавров не ставится задача подготовки статей на английском языке – данный этап является базовым для знакомства с жанровыми формами академического дискурса, требованиями к англоязычному академическому письму. Подчеркнем, что студентам предлагаются формы, связанные с их профессиональным направлением, что также важно для ознакомления с научными исследованиями данной профессиональной сферы. Кроме того, этап овладения английским языком бакалаврами – это период формирования умений построения абзаца, выявления и использования соответствующих элементов академического стиля. Особую роль также приобретает знакомство обучающихся с тактиками аргументации. Также для реализации данных задач предлагаются задания, активизирующие специфические умения письменной речи, например, овладение правилами пунктуации. Этап обучения в магистратуре определяется направленностью на овладение малыми жанрами академического письма, к которым относится аннотация. Аспиранты, в свою очередь, овладевают основными стратегиями написания научной статьи в соответствии с современными требованиями к представлению результатов научных исследований.

Одним из способов рациональной организации обучения академическому дискурсу является опора на процессуальный подход, который предполагает учет этапов создания текста: планирование, создание плана/ наброска, подготовка чернового варианта, переработка текста, (само)оценка и т.п. Каждый из данных этапов требует специальных методических приемов организации. Их использование в практике обучения академическому письменному дискурсу способствует более эффективной и рациональной работе студентов. Опора на процессуальный подход позволяет обращаться к разным формам организации учебной деятельности: индивидуальная работа, работа в группах, общее обсуждение и т.п. Роль преподавателя в ходе обучения академическому письменному дискурсу определяется его активным участием в организации каждого этапа. «Совместная деятельность преподавателя и обучающихся способствует сокращению ошибок на основе их совместного анализа и коррекции в процессе порождения речи, а не по факту при анализе уже готовых продуктов речи» [Бодоньи, 2018: 73]. Кроме того, он выступает в качестве читателя: его реакция и комментарии материалов, подготовленных обучающимися на каждом этапе, способствуют достижению цели развития способностей к порождению иноязычной письменной речи для академических и профессиональных целей.

На основе процессуального подхода становится возможным актуализировать стратегии текстопорождения обучающихся на каждом этапе. Подготовительный этап включает стратегии планирования, позволяющие реализовать связь между содержанием, организацией и языковым выражением текста. Планирование требует критического осмысления темы, идей, выводов. Оно соотносится с осознанием взаимосвязей между уже имеющимися знаниями в рамках профессиональной сферы, идей, которые необходимо выразить, а также тех языковых средств, которые находятся в активном употреблении обучающихся. На эффективность планирования влияет знакомство с конкретным академическим жанром, в рамках которого предполагается представить результаты исследования, малые академические формы, статью и т.п. Правильная организация планирования способствует эффективной организации времени. Как показывают наши наблюдения, если планирование имеет рациональный характер, обучающиеся получают возможность больше времени уделить формулированию и отбору языковых средств.

Кроме того, на подготовительном этапе проявляется стратегия генерирования идей, которая основана на фоновых знаниях обучающихся, непосредственно связанных с их профессиональным направлением подготовки. Это своеобразная ресурсная база, обеспечивающая смысловое наполнение письменного текста. Стратегия генерирования идей имеет также тесную связь с умениями обучающихся работать с источниками информации, например, при написании академического текста студенты должны уметь правильно оформлять цитаты, избегать плагиата и т.п. Данные аспекты должны быть предусмотрены уже на этапе планирования будущего текста. Работа с информацией представлена на разных уровнях, которые обеспечивают следующие эффективные приемы, влияющие как на планирование текста, так и непосредственно на его создание в готовом виде: это описание, воспроизведение, обобщение фактов, интерпретация информации, оценка приведенных фактов, теорий, концепций, анализ, сравнение, сопоставление, выявление различий, обобщение, группировка и т.п.

На стадии реализации актуализируются стратегии формулирования содержания, реализации жанровой модели, отбора и употребления языковых средств, адаптации содержания к аудитории, к которой обращена работа. Так, на данной стадии преподаватель может организовать процесс подготовки письменного текста на основе двух моделей текстопорождения: сверху вниз и снизу вверх. Каждая стратегия определяет возможности эффективной обратной связи со стороны преподавателя. Если стратегия сверху вниз ориентирована на четкое следование плану, и она может разворачиваться постепенно, например, на протяжении нескольких занятий, направленных на работу с текстом, то стратегия снизу вверх дает возможность быстрого обращения к академическому письму, например, для обобщения определенных идей. В тоже время, использование стратегии сверху вниз является фактором порождения более логичных по структуре и организации содержательного материала текстов [Deane et al., 2008: 10].

На стадии реализации используются специальные приемы актуализирующие критическое мышление обучающихся, например, задания на сравнение и сопоставление идей, концепций, на установление причинно-следственных отношений, на синтез фактов и идей из достаточно разрозненной информации, критическую оценки существенности представляемых идей, аргументации и т.п. Очевидно, что данные приемы связаны с содержательной стороной текста, но репрезентируются в письменной форме.

Существенную роль на стадии реализации играют собственно языковые и технические умения обучающихся. Они обеспечивают выражение мыслей, содержательной стороны в письменной форме. В данном случае задача преподавателя предвидеть возможные трудности и стараться сокращать их, как на основе выполнения специальных упражнений, так и посредством коррекции уже готовых текстов (набросков). Подчеркнем комплексность умений, обеспечивающих формулирование и выражение высказывания в письменной форме. Это лексическая, грамматическая, синтаксическая, лексическая сторона речи, это также владение специальной терминологией, использование орфографии и пунктуации и т.п. Как известно, «качественные параметры иноязычной письменной речи соотносятся с языковой правильностью, отсутствием грамматических, лексических и орфографических ошибок» [Бодоньи (6), 2018: 20]. Представляется очевидным, что данная работа должна проводиться не только в рамках обучения академическому письму. Без сомнения, весь курс иностранного языка в вузе должен быть направлен на комплексное и системное освоение языковых средств, в том

числе и для подготовки академических текстов. Также необходимо учитывать специфику создания именно академического текста, в связи с чем задача преподавателя – познакомит обучающихся с особенностями академического стиля речи. Это также будет способствовать повышению корректности академического письма и служить средством предупреждения возможных ошибок.

Обратим внимание на то, что этап реализации может иметь несколько стадий, что определяется длительной работой над улучшением качества письменного текста: подготовкой первичного наброска, его доработкой, переписывание, уточнением и т.п. Важно, чтобы обучающиеся понимали необходимость повышения качественных параметров, что обеспечивается соответствующей обратной связью. Задача преподавателя аргументированно указывать на недочеты, ошибки, нарушения и предлагать возможные пути их исправления. Также понимание необходимости длительной работы над текстом становится основой для формирования академических письменных умений на высоком уровне.

На этапе контроля основную роль играют стратегии мониторинга и оценки. Процессуальный подход предполагает обязательное внимание к данному вниманию, в то время как часто этап контроля ограничивается только представлением текста. На данном этапе стратегии мониторинга тесно связываются с коррекцией текста и его переработкой. Если коррекция текста проявляется применительно к имеющимся грамматическим, лексическим ошибкам, то переработка предполагает больший акцент на содержательные средства логики, организацию текста и т.п.

Этап контроля требует актуализации стратегий критического чтения, для чего обучающимся необходимо учить абстрагироваться от собственного понимания, а постараться посмотреть на текст как на новый, незнакомый. Данная задача достаточно сложна, так как углубляясь в подготовку, студенты испытывают трудности посмотреть на написанное как бы со стороны. В качестве одного из приемов для выполнения данной задачи можно порекомендовать обращение к чтению написанного студентами текста через достаточно длительный промежуток времени. Часто данный прием помогает осмыслить недочеты и скорректировать стратегии работы над текстом, как собственно и общее восприятие жанров академического письма. Критическое чтение требует разнообразные тактики, применяемые обучающимися для реализации этапа контроля написанного, к которым относятся

- понимание имплицитных и эксплицитных целей чтения;
- активизацию фоновых знаний;
- концентрацию внимания на основном содержании;
- оценку внутренней логики;
- контроль текущего понимания;
- заключение выводов после чтения текста [Palinscar, Brown, 1984].

Таким образом, актуализация стратегий порождения письменной речи на подготовительном, реализующем и контрольном этапах соотносится с использованием специальных приемов обучения академическому письму. Ориентация именно на процесс порождения, а не на готовый текст позволяет организовать непосредственную обратную связь в процессе текстопорождения, а не тогда, когда обучающийся представляет уже готовый продукт.

В заключение подчеркнем, что процессуальный подход к обучению академическому письму в вузе позволяет преподавателю в условиях дефицита времени формировать стратегии подготовки научных текстов. Использование приемов, актуализирующих стратегии порождения письменной речи, определяет эффективность подготовки обучающихся к выражению мыслей в письменной форме при условии соблюдения академического жанра письма. Понимание важной роли овладения академическим дискурсом для реализации задач научно-исследовательской деятельности требует от преподавателя постоянного внимания к приемам развития академических умений обучающихся на иностранном языке, приведенные нами стратегии и приемы их актуализации указывают на широкие возможности их формирования и совершенствования непосредственно в ходе порождения письменной речи.

Список литературы

- [1] Deane P., Odendahl N., Quinlan T., Fowles M., Welsh C., Bivens-Tatum J. Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill // Educational Testing Service. 2008. No 55. 120 p.
- [2] Palinscar A.S., Brown D.A. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1984. No 1. P. 117–175.
- [3] Бодоньи М.А. (а) Ретроспективный анализ зарубежных подходов к контролю и оценке иноязычной письменной речи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №5 (128). – С. 70–75.
- [4] Бодоньи М.А. (б) Содержание иноязычного письменного высказывания: вариативность объектов контроля // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. №1. – С. 18–24.

PROCESSUAL APPROACH TO TEACHING ACADEMIC DISCOURSE TO STUDENTS OF NONLINGUISTIC PROFESSIONAL AREAS

O.V. Sergeyeva (Krasnodar, Russia)

Teaching academic discourse is correlated with the requirements of Federal Educational Standard for the implementation of research work of students as a factor in mastering special communicative skills to present the results of research, including in a foreign language. The processual approach ensures the acquisition by the students of effective tactics of preparing texts of the academic genre on the basis of observing the stages of the speech generation.

Key words: written speech, academic writing, processual approach, academic discourse, non-linguistic areas of education

References

- [1] Deane P., Odendahl N., Quinlan T., Fowles M., Welsh C., Bivens-Tatum J. Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill // Educational Testing Service. 2008. No 55. 120 p.
- [2] Palinscar A.S., Brown D.A. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1984. No 1. P. 117–175.
- [3] Bodon'i M.A. (a) Retrospektivnyj analiz zarubezhnyh podhodov k kontrolyu i ocenke inoyazychnoj pis'mennoj rechi // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №5 (128). S. 70–75.
- [4] Bodon'i M.A. (b) Soderzhanie inoyazychnogo pis'mennogo vyskazyvaniya: variativnost' ob'ektov kontrolya // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2018. T. 9. №1. S. 18–24.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М.Б. Трушина (Москва, Россия)

Данная статья посвящена анализу содержания субъектности переводчиков и особенностей ее развития у студентов переводческих специальностей. Значение развития субъектности учащихся вузов давно признано научным сообществом, однако на практике ему уделяется недостаточное внимание. Развитие субъектности будущих переводчиков затруднено в рамках их традиционного обучения, а также в силу распространенного видения специалиста по переводу как исполнителя, а не субъекта деятельности. Целью данной статьи является выделить и обобщить педагогические средства развития субъектности, применимые при обучении студентов переводческих специальностей.

Ключевые слова: субъект профессиональной деятельности, развитие субъектности, саморегуляция, перевод

Большое значение развития субъектности учащихся вузов давно признано как западными, так и российскими научным и педагогическим сообществом. На протяжении нескольких лет происходит исследование и разработка педагогических условий и средств, ему способствующих. Развитие субъектности студентов переводческих специальностей обладает своей спецификой. Распространенным явлением является то, что процесс обучения переводу заключается исключительно в выполнении студентами предложенных им заданий на перевод с последующей их критикой преподавателем. Безусловно, в таких условиях процесс развития субъектности студентов крайне затруднен, ведь централизованная, направляющая и активизирующая позиция субъекта происходит посредством механизма саморегуляции [Абульханова-Славская, 1991: 83].

Развивая идеи О.А. Конопкиной об осознанной саморегуляции деятельности, А.К. Осницкий представляет систему саморегуляции, как систему различных комплексов умений и комплексов образов, которые опре-

деляют то, как распределяются усилия человека в ходе какой-либо деятельности, а также то, какие состояния он переживает. Система саморегуляции предполагает следующие функции: целеполагания (обеспечивается такими умениями, как целеформулирования, переформулирования целей, целеудержания, целеосуществления, целезавершения); моделирования условий (обеспечивается умениями логического анализа, абстрагирования, выявления существенного, систематизации, классификации, соотнесения значений); программирования действий (предполагает умения, связанные с применением различных способов и средств решения задач, использовать усилия в изменчивых условиях); оценивания результатов реализуемой деятельности (основывается на умениях извлекать многогранную информацию о результатах деятельности, устанавливать субъективные критерии успешности); коррекции (обеспечивается умениями вовремя вносить коррективы в осуществляемые действия) [Осницкий, 2010: 69].

Переводчик нередко видится не субъектом деятельности, а лишь ее исполнителем, ведь на первый взгляд, ему дается вполне конкретное задание, которое он выполняет по давно отработанной схеме. При таком видении этой профессии встает вопрос, нужно ли вообще студентам переводческих специальностей развивать субъектность. Чтобы понять, субъектом чего является переводчик, мы разграничим понимание перевода как: вида речевой деятельности; последовательности действий или процесса; профессиональной деятельности переводчика, включающей в себя не только процесс перевода.

Перевод является своеобразным, сложным, самостоятельным видом речевой деятельности человека: его сложность обуславливается характером обработки принимаемого и воспроизводимого сообщения. Поскольку слушание и чтение требуют рецептивного характера обработки, а говорение и письмо – продуктивного, перевод представляет собой рецептивно-репродуктивную деятельность. В основе рецептивных видов речевой деятельности лежит процесс смыслового восприятия, а в основе продуктивных – процесс творческого, продуктивного мышления, а значит, перевод требует высокого уровня развития смыслового восприятия, результативного осмысления, а также репродуктивного мышления [Зимняя, 2001: 124]. Также особенностью перевода как вида речевой деятельности является то, что её предметом выступает чужая мысль, которую необходимо воссоздать на языке перевода. Причем чужая мысль не только воссоздается переводчиком, но и формулируется или переформулируется им. Тут же стоит отметить еще одну особенность перевода как вида речевой деятельности: продукт рецептивной её части – умозаключение – является предметом её продуктивной части. Кроме того, особенностью перевода как вида речевой деятельности является опосредованность её мотива. В процессе перевода человек удовлетворяет не свою потребность в общении, а потребность в общении других людей, а точнее, их потребность в получении информации в адекватном ее выражении на другом языке: воспринимаемая и воспроизводимая мысль, являющаяся предметом деятельности, удовлетворяет социальную потребность через удовлетворение вызванной ею когнитивно-коммуникативной потребности [Зимняя, 2001: 124]. То есть с одной стороны, перевод – это сложная интеллектуальная деятельность, требующая высокого уровня развития всех функций системы саморегуляции при овладении ею и ее реализации, а следовательно, субъектности. С другой – в своей исполнительской части перевод инициируется не переводчиком, а другим человеком. В связи с этим возникает противоречие, препятствующее восприятию переводчика как субъекта деятельности. Поэтому далее мы рассмотрим перевод как процесс, а также профессиональную деятельность переводчика в целом.

Процесс перевода – это «непрерывный процесс осмысления, формирования и формулирования мысли – понимания смысла сообщения на одном языке и «превращения» этого смысла в замысел – и формирование и формулирование высказывания на другом языке» [Зимняя, Ермолович, 1981: 14]. Выделяют 3 звена перевода как процесса [Зимняя, 2001: 130]. Первое звено – осмысление – человек осуществляет с помощью внутренней речи, то есть внутренним способом формирования и формулирования мысли, но в разной степени развернутости и с использованием разных средств. Если перевод как вид деятельности представляет трудность для человека, то он, формируя и формулируя мысль, проговаривает ее, то есть, осуществляет осмысление средствами языка источника. Если же человек владеет этим видом речевой деятельности, осмысление осуществляется средствами языка перевода, а при высоком уровне профессионализма, «средствами внутреннего, индивидуального, предметно-схемного смыслового кода». Вторым звеном является установление и формирование смысла воспринимаемого, и тем самым формирование замысла высказываемого. Это звено таким же образом и при тех же условиях реализуется либо системой языка источника, либо языка перевода, либо средствами предметно-схемного кода. Если осмысление осуществляется системой языка источника, может возникать разрыв между смыслом того, что воспринимается и замыслом того, что воспроизводится, поскольку воспроизводимое всегда предполагает систему языка перевода. Третье звено переводческого процесса заключается в формулировании мысли с помощью языка перевода, то есть формулировании высказывания. Если процесс осмысления и формулирования смысла осуществляется посредством языка входа, и замысел формируется системой языка источника, момент переключения с языка на язык приходится на третье звено. Звенья процесса перевода могут накладываться одно на другое. Степень их наложения зависит как от уровня профессионализма переводчика, так и от вида перевода (например, в синхронном переводе происходит максимальное слияние этих звеньев). Таким образом, осуществление процесса перевода требует высокого профессионализма, осознания цели, выбора средств, а значит, управления своей деятельностью, освоенности функций саморегуляции.

Субъектность переводчика также в значительной степени выражается в его действиях в контексте взаимодействия с окружающей социальной средой. Аспектами субъектности в рамках социального взаимодействия являются субъектные позиции партнеров этого взаимодействия, а также их субъектные особенности. Ссылаясь на А.К. Осницкого, М.Д. Лаптева отмечает, что человек, самостоятельно выполняющий какую-либо, в том числе профессиональную, деятельность, занимает позиции «субъекта определения целей деятельности, субъекта анализа значимых условий и определения предмета потребности, субъекта поиска объекта потребности и необходимых преобразований в конечное потребное состояние, субъекта поиска средств и способов осуществления действий, субъекта оценки результатов, субъекта коррекции. В таком случае человек выступает не как бесстрастный исполнитель, а как пристрастный сценарист своих действий» [Лаптева, 2007: 148]. А значит, переводчик в ходе своей профессиональной деятельности занимает вышеперечисленные субъектные позиции и всякий раз выступает как её субъект, а не только лишь исполнитель. Также, говоря о субъектных особенностях, М.Д. Лаптева, ссылаясь на Е.А. Климова, говорит о следующих группах характеристик субъекта, важных в контексте социального взаимодействия в профессиональной среде: направленность, мотивы; отношения к окружающему, к деятельности; отношения к себе, особенности саморегуляции (собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина); креативность, ее проявления; интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность и ее проявления. Человеку необходимо учитывать, что о его субъектных особенностях, о нем как о субъекте, будут судить по его проявлениям в рамках социального взаимодействия [Лаптева, 2007: 149]. Как заметил в своей статье Филип Смитт, даже гения перевода вряд ли будут приглашать на работу, если он не владеет навыками профессионального общения и поведения в обществе [Smith, 2007: 2].

Таким образом, рассматривая перевод как вид речевой деятельности, мы отмечаем, что переводчик является субъектом этой деятельности, поскольку перевод – это сложная интеллектуальная деятельность, требующая высокого уровня самостоятельности при овладении ею и ее реализации. Переводчик является субъектом этой деятельности, несмотря на то, что она инициируется не им самим, а другим человеком. Ведь он выступает как субъект процесса перевода, сложного и комплексного за счет того, что он состоит из трех звеньев, каждое из которых включает в себя ряд необходимых действий. А также как субъект профессиональной деятельности, заключающейся не только в процессе перевода, а еще и в социальном взаимодействии. Все эти аспекты субъектности переводчика должны быть максимально развиты еще в процессе обучения в вузе по специальности.

Формирование и развитие субъектности представляет собой комплексный процесс. Такой значимый аспект субъектности (рассмотренный выше) как саморегуляция, является общей составляющей таких важных свойств субъекта деятельности, как ответственность и самостоятельность, ведь содержанием ответственности является «выбор цели в соответствии с представлением об общем благе и саморегуляция в достижении намеченной цели», а содержанием самостоятельности является «саморегуляция и поиск нового» [Лаптева, 2011: 91]. Вопрос развития ответственности имеет большое значение для высшего образования, ведь преподаватели нередко сталкиваются с проблемой недостаточного для возрастной нормы уровня развития ответственности у студентов. М.Д. Лаптева выделяет некоторые условия её развития: организация взаимодействия, то есть то, что предоставляет субъекту возможность принимать решения; а также определенный уровень интеллектуального развития и предметных знаний и умений в той области, в которой принимаются решения. Далее, исследователь обобщает выделенные некоторыми авторами условия развития самостоятельности в рамках учебной деятельности [Лаптева, 2007: 92]:

- Наличие проблемных (творческих) заданий и постепенное их усложнение – создает условия для поисковой активности и инициативности студентов;
- Групповая работа – условие перехода от внешнего контроля к самоконтролю и от внешней оценки к самооценке, а также адекватному оцениванию своих способностей и границ своего знания или незнания.
- Индивидуальная работа – условие освоения приемов работы с информацией.
- Освоение определенных знаний и предметных умений, формирование обобщенного способа действия, овладение системой взаимосвязанных умений умственной работы (сортировкой материала, самопроверкой).

Таким образом, вышеперечисленные условия развития ответственности и самостоятельности также являются условиями развития системы саморегуляции студента, а значит, субъектности вообще. Их также возможно в полной мере учитывать при обучении студентов переводческих специальностей, отойдя от традиционной схемы их обучения: традиционно процесс обучения переводу всегда является «teacher-centered», то есть главным участником учебного процесса выступает преподаватель. При этом полную автономность, субъектность студентов в переводе можно развить только в условиях «student-centered learning» [Kiraly, 1995: 21]. Целью данного подхода является именно развитие автономности и независимости учащихся [Jones, 2007: 7], которые тесно связаны с системой саморегуляции и являются важными аспектами субъектности, если не ее синонимами. В рамках обучения переводу по этому подходу, акцент должен делаться не на исправлении ошибок студентов преподавателем, что часто целиком представляет собой занятие по переводу, а на всестороннем развитии студента в рамках обучения переводу, а также на развитии у него аналитического и критического мышления и творческого подхода. (Преподаватель не должен указывать на ошибки, он должен попросить студента обо-

снова свои решения в тех частях перевода, где ошибки присутствуют, после чего происходит коллективное обсуждение других вариантов перевода, и студент исправляет свои ошибки самостоятельно) [Kiraly, 1995: 24].

Д. Кирали выделяет ряд условий и средств развития автономности и независимости студента в рамках обучения переводу [Kiraly, 1995: 26]. В первую очередь, по его словам, педагог должен стремиться сделать студента независимым от него, «передав» студенту ответственность за результаты его учебной деятельности и продемонстрировав различные способы работы над переводом, различные способы действий в рамках учебного процесса, что должно научить студента осознанно и адекватно действовать в рамках любой профессиональной ситуации. Чтобы студент, как замечает Д. Кирали, зная всевозможные способы действий, «нашел свой путь», выработал свой собственный стиль учебной и профессиональной деятельности. В этом также, по замечанию автора, помогают регулярные непривычные творческие задания. Автор особенно выделяет ролевые игры и имитацию жизненных профессиональных ситуаций в качестве средств подготовки студентов как субъектов образовательного процесса и будущих субъектов профессиональной переводческой деятельности. Особым значением обладает практическая направленность занятий по обучению переводу, которая должна заключаться не только в актуальности текстов на перевод, но и в том, что студенты работают не в атмосфере учебной среды, а в атмосфере, где они должны решить какую-либо профессиональную задачу самостоятельно или же благодаря коммуникации с коллегами. И эта задача при этом обладает определенной значимостью для каждого из студентов. Кроме того, Д. Кирали пишет о важности создания дружественной атмосферы, атмосферы доверия в рамках обучения переводу, поскольку в таком случае студентов не отвлекает нервное напряжение, которое нередко возникает на занятиях, где роль преподавателя – критиковать выполненные студентом самостоятельно переводы. Серьезным значением обладает коллективная работа: парная, в малых и больших группах, а также мозговой штурм. Очень важной также является работа с текстом в ходе занятий, когда преподаватель предлагает студентам не столько инструменты для выполнения качественного перевода, сколько способы работы с типичными текстами (как на иностранном, так и на родном языках), что и позволяет студентам осознанно выполнить качественный перевод.

Таким образом, переводчик выступает как субъект: перевода как вида речевой деятельности; перевода как процесса; профессиональной деятельности, заключающейся также в социальном взаимодействии. Все эти аспекты субъектности переводчика необходимо развивать еще в ходе подготовки будущего специалиста в вузе. Для этого преподавателям важно уделять значительное внимание не только индивидуальной, но и групповой работе студентов, регулярно предлагать им творческие задания, следить, чтобы задания имели практическую направленность, помогать студентам учиться самостоятельно работать с информацией, поддерживать учебную среду, ориентированную на студента.

Список литературы

- [1] Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
- [2] Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. (Серия «Психологи Отечества»).
- [3] И.А. Зимняя, В.И. Ермолович. Психология перевода: учебное пособие (для Высших курсов переводчиков). – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981.
- [4] Лантева М.Д. Социальное взаимодействие в подготовке и деятельности будущего специалиста. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.
- [5] Лантева М.Д. Формирование ответственности и самостоятельности в структуре единой социально-профессиональной компетентности Материалы XXI Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества высшего образования» 2011.
- [6] Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
- [7] Jones, L. The Student-Centered Classroom. Cambridge University Press, 2007.
- [8] Kiraly D.C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process Kent State University Press, 1995.
- [9] Smith P. People skills, 2007. Режим доступа: <https://aiic.net/page/2755/people-skills/lang/1>.

THE PEDAGOGICAL MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE TRANSLATION STUDENTS' INDEPENDENCE AND AUTONOMY

M. Trushina

This article looks at the issue of the translation students' autonomy development. Though the importance of the development has been recognized by scientists, in practice it is not paid enough attention. The aim of the article is to summarize and systemize the pedagogical means of the development of the translation students' independence and autonomy.

References

- [1] *Abul'hanova-Slavskaya K.A.* Strategiya zhizni. – M.: Mysl', 1991.
- [2] *Zimnyaya I.A.* Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. (Seriya «Psihologi Otechestva»).
- [3] *Zimnyaya, V.I. Ermolovich.* Psixologiya perevoda: uchebnoe posobie (dlya Vy'sshix kursov perevodchikov). – M.: Izd-vo MGPIYa im. M. Toreza, 1981.
- [4] *Lapteva M.D.* Social'noe vzaimodejstvie v podgotovke i deyatel'nosti budushhego specialista. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2007.
- [5] *Lapteva M.D.* Formirovanie otvetstvennosti i samostoyatel'nosti v strukture edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti Materialy' XXI Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii «Problemy kachestva vysshego obrazovaniya» 2011.
- [6] *Osnickij A.K.* Psichologicheskie mexanizmy samostoyatel'nosti. – M.; Obninsk: IG-SOCIN, 2010.
- [7] *Jones, L.* The Student-Centered Classroom. Cambridge University Press, 2007.
- [8] *Kiraly D.C.* Pathways to Translation: Pedagogy and Process Kent State University Press, 1995.
- [9] *Smith P.* People skills, 2007. Режим доступа: <https://aiic.net/page/2755/people-skills/lang/1>.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВНЯ UPPER-INTERMEDIATE, ADVANCED)

А.И. Усманова (Москва, Россия)

Развитие речевых и коммуникативных компетенций – важная часть обучения иностранному языку в вузе. Владение иностранным языком на уровне upper-intermediate и advanced предполагает беглую речь с использованием разнообразной лексики, идиоматических выражений, сложных грамматических конструкций. В статье представлены способы развития беглости иноязычной речи: активизация лексического запаса, ускоренное запоминание лексических единиц, отработка грамматических конструкций. Все упражнения прошли апробацию на занятиях по английскому языку со студентами уровня upper-intermediate и advanced факультета иностранных языков и регионоведения МГУ.

Ключевые слова: иностранные языки, устная речь, беглость речи, среднепродвинутый уровень, продвинутый уровень

Развитие речевых и коммуникативных компетенций – одна из приоритетных задач в обучении иностранному языку. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) – это система уровней владения иностранным языком, используемая в Европейском союзе. Согласно этой системе владение иностранным языком подразделяется на шесть уровней, каждому уровню соответствует определенный набор умений и компетенций. Так, на уровне B2 (upper-intermediate) студент должен говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон, уметь делать четкие, подробные сообщения на различные темы, излагать свой взгляд на основную проблему, показывать преимущество и недостатки разных мнений. На уровне C1 (advanced) студент говорит спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности, может создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов. [1]

В данной статье речь пойдет о развитии монологической речи. Монологическое высказывание имеет коммуникативную цель и характеризуется непрерывностью, логичностью, связностью, смысловой законченностью. Данные характеристики определяют стратегии развития навыков монологического высказывания: автоматизация словоупотребления, активизация словарного запаса, точный, мгновенный

подбор слов и грамматических конструкций, адекватных данному контексту и уместных с точки зрения синтагматики и функционального стиля. Перед студентами уровня upper-intermediate и advanced стоит задача дальнейшего совершенствования беглости и спонтанности устной речи.

Для реализации вышеперечисленных стратегий можно порекомендовать следующие упражнения.

1. Подготовительные упражнения

Данные упражнения могут использоваться в качестве разминки, «разогрева», в начале занятия.

А) Поток слов

Это упражнения можно выполнять с партнером, который будет слушать и считать слова, или записывать себя на диктофон. В течение одной минуты студент говорит все слова, которые приходят ему в голову. Это могут быть существительные прилагательные, глаголы, наречия, но только не служебные части речи. Нельзя составлять из слов предложения, нельзя говорить подряд числительные, дни недели, месяцы. Говорить нужно очень быстро, без пауз. Преподаватель засекает время. Рекомендуется сначала выполнить это упражнение на русском языке, чтобы студенты убедились в кажущейся легкости этого упражнения. После окончания минуты студенты считают, сколько слов они успели сказать. Упражнение активизирует воображение, ускоряет его работу, помогает перевести слова из пассивного запаса в активный. Хороший результат – больше 60 слов на русском языке, 40–50 слов на английском языке. Усложненная версия данного упражнения – называть только существительные, или только глаголы, или только прилагательные.

Б) Поток слов на одну букву

Это вариант предыдущего упражнения – все слова должны начинаться на один и тот же звук. Необходимо напомнить студентам, что они могут и даже должны называть однокоренные слова. Например, звук [k]: cat, code, quick, quickly, queen, king, kingly, kite, keen, etc... Хороший результат – 25–30 слов за минуту.

В) Поток слов на одну тему

Данное упражнение рекомендуется проводить перед началом изучения или повторения какой-либо лексической темы, например, “Animals”, “Travelling”, “Education”, etc. Упражнение проводится в форме игры: студенты по очереди без пауз называют по одному слову данной тематики до тех пор, пока словарный запас в группе не будет исчерпан. Студент, который не смог быстро назвать слово, выбывает из игры. Победителем считается тот, кто сумел назвать больше слов. Вариант этой игры: первый студент называет одно слово, второй повторяет слово первого студента и называет свое, третий повторяет слова первых двух студентов и называет третье слово, и т.д. Таким образом тренируется концентрация внимания и память, необходимые при обработке монологического высказывания.

2. Основные упражнения

А) Игра «Гороскоп»

Студентам предлагается составить «предсказания» для каждого знака зодиака. Цель – дальнейшее развитие спонтанности и беглости речи. Объем – 2–3 предложения. Основное условие – говорить надо без пауз и остановок. Время на подготовку не дается. Это упражнение можно также использовать для отработки новой лексики: сначала студентам даются слова и выражения, которые они должны употребить в своих высказываниях. В зависимости от общего уровня группы, сложности новых лексических единиц, степени их усвоения в этом варианте упражнения студентам можно дать время на подготовку. Данное упражнение подойдет и в группах начинающего и среднего уровня для отработки грамматических конструкций, например, модальных глаголов, времен. Студенты работают в тройках: первый студент говорит высказывание в настоящем времени, второй повторяет высказывание первого, но в прошедшем времени, третий повторяет в будущем времени.

Б) Минута ассоциаций

Студенты выбирают друг другу одно слово, обозначающее конкретный предмет. Задача студента говорить про данный предмет одну минуту без пауз, используя возникающие ассоциации. Преподаватель засекает время, по истечении которого студенту дается возможность логически завершить свое высказывание. На начальном этапе выполнения упражнения выбираются конкретные существительные, в дальнейшем можно давать абстрактные существительные. Время также можно увеличивать до двух минут. Это упражнение помимо развития беглости речи помогает развить ассоциативность мышления, необходимого для подготовки публичных выступлений.

В) Четыре слова

Студентам даются четыре слова, не имеющие явные ассоциации друг с другом. Задача студентов – составить небольшое высказывание (4–5 предложений за 1 минуту), логически используя данные слова.

Пример: даны слова horse, air, stone, month. “ My love for horses has always been strong. I love riding in the fields and forests. This is tremendous opportunity to breathe fresh air. One day during my ride I rode to the forest river and on one of its banks I found a beautiful stone. I was really surprised because it was the stone from my necklace which I had lost. This necklace was given to me by a friend of mine who passed away long time ago. Данное высказывание не было ограничено рамками определенной темы. Следующее высказывание выполнено

на заданную тему – реклама. Даны слова love, social group, bicycle, lose. “If you love riding a bicycle this offer is for you! The company “Healthy You” offers you a wide range of high-speed bicycles with comfortable seats and a wonderful design. The price is really fantastic! The offer is for all social groups, so don’t lose your chance!” Темы могут быть разные – реклама, подводка к исполнению песни, к новостям, аннотация книги, реальной или вымышленной и т.д.

Г) Цепи.

Данная игра тренирует грамматику условных предложений второго и третьего типа. Преподаватель дает начала предложения, например, “If I won one million dollars....”, первый студент продолжает его, например, “I would buy a house”, второй студент берет это окончание и делает его придаточным предложением, логически завершая его: “If I bought a house, I would invite all my friends.” Следующий студент подхватывает конец и придумывает продолжение и т.д. Рекомендуется избегать использования глаголов состояния и следить за тем, чтобы личные местоимения менялись через 2–3 звена цепочки.

Представленные упражнения наглядно демонстрируют, что помимо развития беглости и спонтанности речи, студенты также развивают воображение, концентрацию внимания, память, ассоциативность и логику мышления, и таким образом осуществляется комплексный подход к обучению иностранному языку.

Список литературы

- [1] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. P.22 <https://rm.coe.int/1680459f97>.

A. Usmanova (Moscow, Russia)

Developing speech and communicative competences is an integral part of teaching a foreign language at universities. Upper-intermediate and advanced levels of language acquisition presuppose fluent speech with a variety of vocabulary, idiomatic expressions and complex grammar structures. The paper focuses on the ways of developing fluency: enhancing vocabulary, memorizing lexical units, drilling grammar structures. All exercises were tested in the classes with upper-intermediate and advanced students at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies.

Key words: foreign languages, speaking, fluency, upper-intermediate level, advanced level

КАК СОХРАНИТЬ ПАМЯТЬ ОБ ОТКРЫТИЯХ И ПРИЕМАХ УНИКАЛЬНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВ?

Е.С. Федорова

В эпоху интернета личность преподавателя, его эрудиция, интерес к предмету продолжает играть главную роль в процессе передачи знаний. Как сохранить память об индивидуальной манере преподавания, используя современные средства коммуникации?

Ключевые слова: искусство преподавания, способы передачи навыков и открытий от поколения к поколению

Методология преподавания ныне вполне соответствует современной отрасли гуманитарной науки и успешно развивается. Но есть область в нашей профессии, которую нельзя прямо зафиксировать в таблицах и рекомендациях. И называется она искусство преподавания (а это именно искусство, включающее обязательную творческую, эмоциональную и даже иррациональную компоненту). И оно так же хрупко, как искусство балета, театральное, искусство кулинаров. Оно исчезает вместе с носителем. Как сохранить удачные открытия индивидуальности, по крайней мере знать о них, учитывать их в своей работе? То есть, как преумножить традиции в этой тонкой области?

Замечательный опыт дает семинар профессора Нины Владимировны Брагинской.

«Сова Минервы, как известно, вылетает в полночь, это символ мудрости, приходящей с годами. Так назван «проект» сохранения цеховой памяти, на которой держится традиция отечественного «антиковедения». «Сова Минервы» возникла как часть работы студентов, филологов и историков, которые слушают спецкурс «История отечественного антиковедения XX в.» (проф. Н.В. Брагинская). Помимо лекций и рефератов, в программу курса входят встречи со старейшинами цеха и записи бесед с ними. Студенты знакомятся с печатными трудами старших коллег и их биографией, прослушивают методологическую лекцию по технике устной истории, составляют с помощью преподавателя список вопросов для интервью. К расшифровке интервью прилагается комментарий, для составления которого используется справочная и научная литература и повторные встречи...

В записи отдельных видеовоспоминаний спорадически принимают участие и преподаватели РРГТУ и МГУ, ведь проект носит именно цеховой, а не учрежденческий характер и призван объединять неформальными узами преподавателей древних языков и исследователей античной культуры, где бы они ни работали».

Но главное, каждый год 19 января вся антиковедческая общественность собирается на Вечер Совы. Все смотрят записи студентов. Рядом сидят разные поколения. Так формируется профессиональный социум. За двадцатилетие мы увидели записи интервью с Павлом Гринцером, Николаем Федоровым, Михаилом Гаспаровым, Кларой Полонской, Наталией Трауберг, Ией Маяк, Ниной Кацман, Беатрисой Ходарковской, Александром Кибриком и Александром Гиндиным, Игорем Чечуровым, Андреем Козаржевским, Сергеем Аверинцевым, Натаном Гринбаумом. Каков важнейший принцип этих вечеров? Навсегда, с помощью видеосредств, запечатлена индивидуальная манера изложения, каждый имеет возможность под своим углом зрения рассмотреть свою специальность и обучение ей, выделить неожиданные ее стороны.

Чрезвычайно важно 1. Встреча и общение разных поколений в неформальной обстановке 2. Имена расспрашивающих указаны во всех источниках – это и наполняет гордостью студента, заставляет чувствовать себя членом научного сообщества. А сам процесс углубления в логику крупных личностей – это тоже образование. Все это, бесспорно, стимулирует и мотивирует успешную учебу. И на всю жизнь оставляет след.

Вторая инициатива. Спонтанно сложилось, что ученики решили выразить в слове, собрать в монографии очерки о колоссальном влиянии, которое оказала преподавательская школа латиниста Николая Алексеевича Федорова, к его 90-летию. Она называется *Ars docendi* – Искусство научить. Разнообразных отзывов на эту книгу в интернете, в живых журналах, в соцсетях несчетное количество. например. Эта книга побудила многих освежить воспоминания о достижениях в преподавании древних языков в Московском университете, о судьбах коллег. Кто-то выложил книгу в интернете для всеобщего чтения. Впервые эта коллективная монография посвящена не научным трудам, а преподавательской деятельности (хотя об этом неизбежно заходит речь, ведь ученость преподавателя и его находки, его манера учить представляют собой неразъединимый сплав).

Итак, Николая Алексеевича Федорова московские антиковеды считают легендарным преподавателем латыни. Ему была присуща особая манера обучения, которую никак нельзя было бы всецело ограничить сводом методических приемов и наработок. Но именно благодаря индивидуальной манере преподавания он в течение полувека умел заинтересовать далеким от сегодняшнего дня предметом, мотивировать к учебе, внушить уважение к культурной значимости латыни, да и вообще к фундаментальному образованию. Его «Латинский студенческий театр», с которым он с большим успехом путешествовал в свое время в странах соцлагеря – уникальный метод освоения и «приближения» латыни к сегодняшнему дню. Это «игровое событие», ведущее свое начало от мхатовских «капустников», от театра «Летучая мышь» Балиева (Николай Алексеевич был большим знатоком русского театра), синтезирующее разные жанры, интерес молодого поколения к музыке, танцам, игре, побуждало учеников активизировать разные виды памяти, включать пластику, эмоции. В результате – осваивать наизусть и предельно четко понимать большие фрагменты подлинных текстов, которые без такой мощной мотивации не могли бы быть освоены. Мы предлагаем здесь несколько фрагментов, позволяющих представить себе индивидуальную манеру Н.А. Федорова, заставляющую погрузиться в мир латыни.

Для студентов важен не только предмет, но и его проводник «Интересно, сколько человек выучило латынь благодаря Н.А. Федорову? Не у Федорова, а именно благодаря Федорову? Редкий дар: любить не только то, чему учишь, но и тех, кого учишь... Впрочем, я уверена, что если бы Николай Алексеевич преподавал не латынь, а, скажем, аграрную историю или каноническое право, результат был бы тот же – тысячи людей сегодня вспомнили бы, как быстро летело время на его занятиях, как укладывался материал в памяти, какие потрясающие подробности оживали и какие невероятные казусы анализировались». Лингвист и психолог Ревекка Фрумкина.

Увлечение своим предметом делает привлекательным его и для учащихся: «Когда я слышу из-за двери или, звоня на кафедру, через телефонную трубку неподражаемую восхищенно страстную интонацию, я не просто знаю, что Федоров спрашивает слова или читает Вергилия, я думаю, что мир еще не совсем стал чужим, в нем пока можно жить, что кто-то, видя восторг, с которым учитель смакует *Latinitas*, вкус этот захочет распробовать». Антиковед Нина Брагинская.

Каждый урок – подготовленное и одновременно импровизированное представление: «Стоило его высокой, сутулящейся фигуре с вдохновенной седой шевелюрой пронестись по коридору, и сразу коридор этот делался другим, и любой студент, преподаватель или случайный посетитель ощущал – он в Университете... Притом он никогда не вел большой научной работы, кандидатскую защитил очень поздно, редко выступал на конференциях. Но то, как он умеет заразить интересом к языку, к авторам, к самому процессу интерпретации текста, пожалуй, стоит сотен статей в межвузовских сборниках.... Вот он сидит за учительским столом. Седая шевелюра источает свет ученой премудрости и в то же время романтической вольности. В руках у него неизменная расческа, которую он то поглаживает пальцами, то постукивает по ладони, то проводит по зубцам. По расческе можно понять, как продвигаются дела с переводом. Иногда расческа трепыхается, как в ознобе, иногда засыпает, иногда пританцовывает. В чем же особенный дар Федорова-педагога? В том, что каждое его занятие – концерт. То есть такое соревнование, в котором рождается музыкальное произведение. Стоит студенту правильно перевести, разгадать хитрую сложноподчиненную конструкцию, Н.А. так вдохновенно радуется этому переводу, как будто при нем открыли закон гравитации». Писатель и искусствовед Михаил Ниссенбаум.

Рост личности человека – рост преподавательской индивидуальности. Требовательность к себе означает неизбежную требовательность к аудитории: «В процессе преподавания латинского языка с Николаем Алексеевичем, на мой взгляд, произошла эволюция, свойственная благородному человеку и умному педагогу: от требовательности, замешанной почти на деспотизме, но, надо признать, на просвещенном деспотизме, к всепонимающему либерализму. В чем же когда-то выражался «деспотизм» Николая Алексеевича? Вне всяких сомнений, слово «деспотизм» применяется здесь условно, совсем не в соответствии с ювеналовской формулой *Sic volo, sic jubeo, sit pro ratione voluntas* [Так я хочу, так приказываю, пусть заменит моя воля разум], а только для наиболее точного обозначения жесточайшей требовательности нашего преподавателя к подготовке по латинскому языку и типу ответа на занятии». Эллинист Ольга Савельева.

Роль невербального языка на занятиях лингвистическими дисциплинами: «Николай Алексеевич Федоров с первых уроков внушил мне не только любовь к латинскому языку, но еще и неимоверное уважение к латинским и, шире, классическим, студиям. Как он это сделал – не знаю точно. Жестом. Взглядом. Стилем разговора. Строгой, но чуть ироничной требовательностью. Изяществом каждой фразы. Ах, если бы я мог это понять и воспроизвести». Писатель и публицист Денис Драгунский.

В практическом преподавании языка необходим дискурс: «Не могу не вспомнить экзамен по латыни на первом курсе, где, чтобы получить высший балл, я отвечал ему ... четыре часа («двойку» можно было схлопотать за несколько минут). Зато, с каким упоением велся разбор лексики и фразеологии Цезаря и Цицерона, а на втором курсе Катутла и Тибулла с внедрением в сферу истории культуры, психолингвистики, истории языка, сравнительной романистики. Это был настоящий пир словесности. Так мы становились филологами, а не просто читателями и переводчиками». Византинист Михаил Бибииков.

Влияние личности влечет за собой интерес к миру изучаемого языка: «Как увидели мы Николая Алексеевича (1961 г.) тогдашнего, с седой прядью в волосах, летящего по коридору, так немедленно влюбились в него и стали устилать его путь розами – буквально... Сам Николай Алексеевич очень умело претворил наши чувства к нему в обожание латинского языка, вплоть до всех акциденций последнего: упражнений на перевод с латинского на русский, с русского на латинский... Николай Алексеевич создавал собою тогда для нас целый мир, приоткрытый нам с его стороны лишь немного – мир романтизированный и не скучный, откуда совершенно не хотелось рваться в веселую студенческую жизнь... Кто-то заметил, что почти при каждой встрече наших друзей, никакого отношения к классикам не имеющих, каким-то образом в разговор непременно вклинивается тема Николая Алексеевича. И особенно забавно это выглядело, когда, можно сказать, на перекрестке мировых ветров, в кафе при лондонской Национальной галерее прозвучали слова: «Вы опять о Федорове?» Латинист Наталия Старостина.

Диалоги, игровые ситуации, театрализация изучения языка – важнейшая компонента его успешного усвоения: Кантики в постановках «Привидения» и «Вакхид». Едва ли не самым забавным в этих постановках были кантики, при сочинении которых Николай Алексеевич проявил немало изобретательности. Сейчас уже трудно точно вспомнить, какие из них использовались в какой комедии Плавта. В памяти сохранились некоторые строки, представляющие собой переложения на латынь известных романсов, песен, арий и исполнявшиеся на их мелодии.

Самый большой успех имел цыганский романс «Очи черные» в первой постановке.

*Nigri oculi, nigri cupidi,
Nigri cupidi et pulcherrimi!
Quantum vos amo,
Quam vos timeo,
Nam aspexi vos omine malo!
Очи чёрные, очи страстные,*

Очи жгучие и прекрасные.
 Как люблю я вас,
 Как боюсь я вас,
 Знать увидел вас
 Я в недобрый час!

(Музыка: Флориан Герман, слова: Евгений Гребинка)

Эллинист Надежда Маленаускене.

Этот удачный опыт, боюсь, не может быть повторен в обширном объеме. Однако для преемственности поколений гуманитарий необходим такой род деятельности, который обеспечил бы юным поколениям представления о выдающихся преподавателях МГУ. Какими путями этого можно было бы достичь?

Издание не всем по карману, собрание коллекции на сайте доступно всем. Но не все желающие и не всегда могли бы позволить себе такую инициативу. По финансовым соображениям. Поэтому я бы предложила такую инициативу. Создать на сайте факультета страничку УУУ: «Сокровищница индивидуальности. Эссе, заметки, реплики, видеинтервью и пр. об Искусстве преподавания в МГУ – уникальной преподавательской манере, индивидуальных приемах, открытиях личности, которые не вписываются в понятие общей «методики». Предполагается, что выпускники, уже сами работающие, осмысляющие процессы преподавания и применяющие открытия предыдущих поколений в своей работе, не оставляли бы этот бесценный опыт только для себя самих, не замыкали бы на себе, а присылали тексты, видеозаписи и прочие материалы об Искусстве преподавания в МГУ. Со временем эта коллекция стала бы бесценной.

HOW TO PRESERVE THE MEMORY OF THE DISCOVERIES AND TECHNIQUES OF UNIQUE LANGUAGE TEACHERS?

Fedorova E.

In the era of the Internet the personality of the teacher, his erudition, interest in the subject continues to play a major role in the process of knowledge transfer. How to preserve the memory of the individual manner of teaching, using modern means of communication?

Key words: the art of teaching, ways to transfer skills and discoveries from generation to generation

НОВАЯ ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (БЭН) (БЫСТРО, ЭФФЕКТИВНО, НАДЕЖНО) ИЛИ TRAIN YOUR BRAIN

А.Ф. Юсфин (Торонто, Канада)

1. Наша ЦА

Поскольку основные докладчики и слушатели нашей конференции составляют преподаватели школ и ВУЗов, то изначальная Целевая Аудитория уже определена и очевидна – это ученики и студенты начальной, средней и высших школ. Дальше эта ЦА разделяется на направления и географию: большая часть остается в России и язык ими востребован для бизнеса, карьерного роста, для путешествий, для домашнего пользования (ТВ, книги, песни, уроки с детьми и т.д.).

Меньшая же её часть либо едет на работу за границу, либо на ПМЖ, либо замуж и там они внедряют все то, чему их научили Российские школы. Там их встречают работники различных видов сервиса (банки, почта, аптеки, парикмахерские и пр.), продавцы и кассиры магазинов, руководители бизнеса, в общем все те, с кем контактирует все вновь прибывшие иммигранты и, наконец, мы, канадские преподаватели, к которым чаще всего они обращаются, оценив и поняв свой «уровень» языка, о котором, они были куда более высокого мнения.

Основная проблема большинства иммигрантов из России – неумение говорить на английском, при этом они обладают хорошим словарным запасом, неплохо знают грамматику и способны пройти различного уровня тесты. Феномен? Однако, вся проблема уходит корнями в 60–70-е, в те годы, когда нельзя было общаться с иностранцами и «специально изобретенная» методика, под негласным надзором известных органов, не позволяла научиться элементарному разговорному языку. Читать – нет проблем, пожалуйста, но говорить....

Те учителя из 60-х преуспели не только в обучении, но и в выращивании нового поколения учителей, те – следующих учителей и этот «снежный ком не говорящих» учеников и учителей докатился практически до наших дней. Лучше всего в данном месте процитировать Светлану Григорьевну Тер-Минасову, которая в своей статье отмечала недостатки в традициях советской системы языкового образования –

1.1. соблюдение формальных норм в фонетике и грамматики в ущерб коммуникации.

1.2. Массовое производство – один учебник на все категории учащихся: обычная, специализированная школа, среднее специальное образование, языковые, неязыковые вузы.

1.3. Однобокость. Обучение только одному умению – чтению. Действительно, в ситуации “железного занавеса” иностранный язык не существовал как средство общения: говорить было не с кем, слушать некого, писать – просто опасно, потому что письменный документ был свидетельством общения с иностранцами, что, мягко выражаясь, не поощрялось, а уж тем более, отсутствовала возможность общения с носителями языка.

1.4. Учебные материалы. На уровне средней школы материалы были идеологизированы и создавались советскими авторами, для которых изучаемый язык был иностранным.

А теперь, давайте посмотрим на обычного сегодняшнего школьного учителя – когда я пришел в прошлом году в школу моей дочери-второклассницы и предложил учительнице английского языка поговорить на английском, дабы дети не поняли о чем мы говорим, в её глазах промелькнула паника и испуг. Она предложила говорить на русском и извинительным тоном пояснила, что мы, обычные учителя «варимся в собственном соку», не выезжая никуда и не имея реальной разговорной практики. Что такой учитель может дать детям, кроме установки – читайте, дети по учебнику и переводите. Итак, что изменилось в корне за 60 лет?

2. Боли и проблемы ЦА

Из вышесказанного очевидными и понятными становятся проблемы и «боли» нашей общей Целевой аудитории – их нужно учить именно разговорному языку. И это, в первую очередь, должны делать преподаватели начальной школы. Как человек, проживший в СССР и в России, я прекрасно понимаю, что вся методическая база находится не в руках учителей-новаторов, учителей-энтузиастов, а в руках чиновников из Министерства образования.

Как мы вместе сможем достучаться до Министерства и начать менять школьную программу? Как объяснить им, что 95% иммигрантов из России сталкиваются с реальной и серьезной проблемой отсутствия разговорных навыков?

Понимаю, что им совершенно нет дела до иммигрантов, может даже, наоборот, но именно иммигранты, попавшие в реальную обстановку, реальной англо-говорящей страны, с болью вспоминают потерянные не дни, недели и месяцы, а годы!!! За эти 10 лет можно было выучить 4, а то и 5 языков, а они, в итоге, не знают даже одного, чтобы свободно общаться на нем. Это одна сторона проблемы. Вторая сторона – кто же научит детей разговорному?

Почему я говорю именно об иммигрантах – во-первых, я сам иммигрант, проживший в Канаде 24 года, имевший там свой транспортный бизнес. Кроме этого, я преподавал много лет иммигрантам из России, видел их уровень и именно они оказываются на передней линии соприкосновения с чужим языком и именно они являются «лакмусовой бумажкой» нашего образования, показателем, по которому судят и о нашей стране и о нашем образовании.

Если кто заметил, во время Мундиаля-2018, при всех положительных сторонах его организации, иностранные болельщики, в своем большинстве, отмечали общий низкий уровень знания английского языка у населения, включая прохожих, у которых иностранцы пытались выяснить как пройти....а также у работников общепита и других видов сервиса. Здесь уместно вспомнить фразу из всеми любимого фильма – «За державу обидно»...

3. Что ученики ждут от преподавателя?

Наши ученики, независимо от предмета, ждут от нас помощи. Помощи в само-мотивации, помощи в подаче материала таким образом, чтобы это стало и интересно и познавательно и доходчиво и вывело ученика на новый уровень знаний. Именно для этого они ходят на наши уроки. Они ждут от нас тех самых зерен доброго и вечного, а также любви или, хотя бы, уважения. Причем, как отмечает Светлана Григорьевна, в наше время существенно повышается статус учителя – НЕ носителя языка, так как он лучше знает как различия и особенности обоих языков и культур, так и соответственно трудности языковые, культурные, психологические.

Особенно интересны учителя, прожившие много лет в англо-язычной стране. Лично я открыл свою школу в России офлайн и онлайн и внедряю весь свой наработанный опыт в практику. За три года частного репетиторства более ста благодарных учеников и 81 отличных отзыва на сайте «Ваш репетитор». Все работы моей Методики БЭН и моей системы преподавания основаны только на личном опыте преподавания в Израиле, Канаде и в России.

Подобные учителя, приехавшие «оттуда» могут реально помочь остальным учителям «разговориться». Как это организовать? Открывать клубы английского языка, дискуссионные клубы в школьном и даже в городском масштабе. Там учителя буду иметь хорошие возможности разговорного общения. Помимо таких клубов, нужно организовывать видео конференции, с англоговорящими странами, тамошними носителями языка, видео мосты, направленные на развитие разговорных навыков самих школьных и ВУзовских учителей..

4. Что мы можем и что нет?

А теперь каждый учитель считает сам для себя – может ли он и соответствует ли он ожиданию ученика? В английском языке есть очень подходящее слово для этого – to match, оно подходит и для нашей ситуации и для женитьбы, где вопрос ставится абсолютно тем же образом – а соответствую ли я ожиданиям моей избранницы? Для того, чтобы оказать помощь ученикам, мы, учителя, должны обладать рядом уникальных способностей, о которых вы все прекрасно знаете; и среди которых одно из первых и приоритетных – умение слышать наших учеников, умение уважать их мнение, даже если оно ошибочное, тогда мы услышим их боли и их проблемы.

Это поможет наладить двустороннюю связь, и при выстроенной обратной связи, нам удастся подкорректировать уже существующую программу и адаптировать под конкретного ученика, под его темп усвоения языка. Мы же понимаем, что есть технари и есть гуманитарии, одним сложнее, другим проще, у одних есть условия и время продуктивно учить язык, у других, к сожалению, нет.

Мы не можем учиться за своих учеников, мы не можем за них запоминать новые слова и грамматику, но мы и, в основном, именно, мы, можем создать атмосферу доброжелательности, заботы, уважения, вовлеченности и, тем самым, повысить уровень мотивации конкретного ученика. Опять хочется процитировать Светлану Григорьевну – «не научить Ученика своему предмету – очень плохо, но отпугнуть его, внушить отвращение к предмету – преступно, потому что потом его уже никто не научит. Отношения с учащимися нужно строить на принципах взаимного уважения».

Мы сами можем попытаться вспомнить учителей из своего школьного детства, сколько мы их помним? На одной руке я могу сосчитать всех запомнившихся учителей за десять лет школы и шесть лет университета. Почему? Потому что они были яркими личностями и они нас научили своему предмету, более того, научили правильному подходу к учебе вообще, и к конкретному предмету, в частности.

5. Чем хороша современная учебная литература?

Современная литература в школах гораздо более симпатичная, глянцева и более разноцветная, чем учебники нашего детства, черно-белые и невеселые. Нынешние учебники создают атмосферу, более располагающую к учебе, более жизнерадостную, что ли. Это большой плюс для ученика. Появилось много диалогов, много выдержек из англо-язычных учебников, из их текстов, много английских имен, географических названий, идиом и т.д.

6. В чем её недостатки?

Недостатки учебников в том, что мало делается акцента на разговорную речь, или учителя сами, не обладая достаточными разговорными способностями, не делают акцент на развитие разговорной речи? Если это и является причиной всему, то необходимо сделать акцент на улучшение разговорной практики у самых учителей, а как это сделать – это отдельная тема для обсуждения. А во многих школах еще и проблема с учителями вообще. Надо учить учителей – это решение всей цепочки проблем.

7. Как быстро и эффективно повысить знание языка?

Из моего опыта преподавания иммигрантам – учебная программа должна делать основной акцент именно на синтагматике, для этого необходимо резко увеличить количество и место диалогов, ролевых игр, изложений по памяти различных несложных текстов. Предложенная мною Методика БЭН предусматривает освоение уверенного разговорного языка за 6 – 12 месяцев, в зависимости от интенсивности занятий. На это можно направить усилия младших классов начальной школы, а в дальнейшем, до самого старшего класса, просто превратить уроки в разговорные клубы, декламирование стихов, разучивание и пение песен, диалоги и работа в парах, викторины, фестивали, костюмированные балы, тематические праздники, любительские театры и спектакли на английском языке, доклады учеников о национальных особенностях и праздниках в англоговорящих странах. Вся эта деятельность должна прописываться в учебниках и внедряться в классах.

А грамматика уже должна прививаться постепенно, по ходу разговоров, диалогов, ненавязчиво и без перегрузки учеников. В этом случае, в сочетании с вышеперечисленными мероприятиями, играми и праздниками, грамматика станет неотъемлемой частью речи учеников. Например, американский методист Р. Ладло считает, что большая часть учебного времени (85%) должна быть посвящена практике. Лишь 15% времени

целесообразно отводить объяснениям и комментариям. Здесь уместно вспомнить основной принцип само регуляции нервной системы: «Что не развивается и не тренируется, то отмирает или слабеет».

8. Что важнее – слова или грамматика?

Это вечная дилемма для учителя, на чем же делать основной акцент? И первое и второе является необходимостью для успешного овладения языком. И при всем при этом, некоторые учителя делают акцент на первом факторе, а некоторые – на втором. Что же важнее? Если вы спросите меня, то мое мнение – слова важнее, грамматика приходит по мере общения и по мере понимания своих ошибок в диалогах с одноклассниками по ходу игр, пьес и спектаклей. Я солидарен с американским лингвистом Ч. Фриз, который как раз против включения грамматики в учебный процесс, если ее понимать как собрание правил и парадигм.

Если же грамматика содержит описание структур современного языка, используемых именно в устном общении, то без нее вообще никак нельзя обойтись, так как для того, чтобы научиться говорить на языке, надо прежде всего овладеть его основными структурами. Заметьте, как говорят приезжие из Средней Азии, и мы их понимаем. Слова – первичны!

Если вы помните свое детство, то мы все пришли в первый класс с хорошим умением говорить, но, при этом, не имея ни малейшего представления о существовании грамматики русского языка. Нам даже слово такое было неведомо.

9. Как эффективно запоминать слова?

Я набрал в поисковике ЯНДЕКС – «метод запоминания английских слов». Взял 10 самых первых по порядку сайтов, полагая, что они наиболее полно раскрывают тему и ответят на мой вопрос. Вот результаты – 7 эффективных способов, 6 лучших техник, 25 лучших способов, 9 эффективных методов, 10 секретов, 4 способа, 4 действенных метода, 16 эффективных техник, 6 secrets of our memory, 23 крутых способа, итого, **110!! Круто?**

На деле их оказалось не больше половины, т.к. они во многом дублируют друг друга. Не буду спорить – там есть интересные методики и действенные и эффективные. Но все эти методы приближаются по описанию суммарно на 40, даже на 50% к Методике БЭН, но так и не раскрывают её в полной мере, с максимальным Коэффициентом Полезного Действия. Мы все знаем о существовании групп учеников, разбитых по типу восприятия информации на три основных вида – аудиалы (25% населения), визуалы (35% населения) и кинестетики (40% населения). Описанные методики обычно сфокусированы на какой-то одной из этих групп, а остальные две группы оказываются «за бортом», хотя можно их объединить, как в Методике БЭН и все эти три группы получают эффективное обучение в полной мере.

Помимо универсальности подхода к вышеуказанным группам, Методика БЭН, также, основана на подключении подсознания к процессу запоминания не просто отдельных слов, а целых блоков, состоящих из 3–4 слов. Поблочное запоминание резко увеличивает скорость усвоения и запоминания, а затем и построения фраз и предложений. Я всегда спрашиваю учеников – из чего легче строить дома – из кирпичей или блоков? Где под кирпичами, понятно, подразумеваются отдельные слова. Таким образом, Методика БЭН хороша и для аудиалов и для визуалов и для кинестетиков. Каждая группа получает от данной методики своё, используя собственный канал восприятия с максимальной эффективностью.

При данном подходе, ученикам нет необходимости запоминать слова списком, они осваивают внутренние связи слов в данных блоках и начинают понимать как слова образуют блоки, а те, в свою очередь, предложения. Таким образом, ученики намного быстрее улавливают суть выстраивания слов в цепочку, ведущую к построению цельного предложения.

Одним из ключевых моментов Методики БЭН является неоднократное повторение лексики, т.к. это очень эффективная методика. По мнению специалистов, для лучшего запоминания необходимо употребить слово не менее 5 раз в контексте. А вот как это сделать интересно и увлекательно, полезно и эффективно для долговременного запоминания и является столпом Методики БЭН.

10. Как быстро заговорить? Сколько нужно времени для «разговориться»?

В Методике БЭН очень много времени и внимания уделяется развитию разговорной речи, в особенности, умению превратить «русско-язычные мысли в англо-язычные слова», что является наиболее трудным моментом для учеников всех возрастов и категорий. Целью Методики БЭН является не просто беглая разговорная речь, а последовательное развитие навыка мыслить на английском языке, минуя стадию перевода туда-обратно и изложение этих мыслей собеседнику.

Методика БЭН имеет несколько этапов, часть уже описана, но самое начало Методики – это создание «комфортной зоны для ученика». Как именно – все это описано в самой Методике, также Методика активно работает с подсознанием ученика, помогая обойти его же «охранные функции». Подробнее это описано в самой методике, кратко же это формулируется следующим образом – ученик должен сам себе ответить честно на вопрос «А зачем мне, собственно, нужен этот язык?». Чем быстрее и конкретнее он ответил, тем выше его мотивация, и, следовательно, больше шансов, что память «распознает» его (язык) как «союзника». Дальше перебрасываем мостик, связывающий иностранный язык с родным, чтобы показать памяти, что иностранный вовсе не чужой язык и может стать «своим».

11. Что можно и нужно изменить?

Мы можем и должны создать свой, отечественный учебник, построенный на разработках российских педагогов, учителей, репетиторов с большим опытом и с учетом выше указанных предложений. Можно использовать в написании новых учебников и иностранный опыт преподавания, но базой должен быть российский опыт и российская же идеология. Идеология – важнейший инструмент воспитания подрастающего поколения и его нельзя доверять западным идеологам. Российская основа должна быть замешана на патриотизме, как на необходимом элементе образования.

Как уже было отмечено, нужно изменить подход к преподаванию в сторону разговорного языка, это крайне необходимая мера!

12. Чем мы можем улучшить жизнь нашей ЦА?

Мы можем улучшить жизнь всем тем, кто нуждается в языке, независимо от профессии, возраста, интересов и страны проживания или посещения, мы повысим самооценку россиян, а они, в свою очередь, мнение о российском образовании и культуре россиян. Если нам это удастся, значит мы не зря тратим свое время и силы в дискуссиях и конференциях!!!

Дай нам, Всевышний силы, терпение и трудолюбие и мы это сделаем сообща!

Список литературы

- [1] С.Г. Тер-Минасова – Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди?.
- [2] Ч. Фриз Р. Ладо – Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранным языкам и их критический анализ.
- [3] А. Yusfin – Новая эффективная методика обучения иностранному языку (БЭН – Быстро, Эффективно, Надежно – готовится к публикации).

ВОСПОМИНАНИЯ О СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ (1953–1964)

Е.Б. Яковлева (Москва, Россия)

Вопросы совершенствования школьного образования обсуждаются в настоящее время повсеместно и на всех уровнях. Всё старшее поколение, которое во многом определило сегодняшнее состояние нашего общества, было воспитано советской школой. Именно поэтому, как представитель старшего поколения, я обращаюсь к отдельным эпизодам школьной жизни, оставившим яркое впечатление в моей памяти. Речь пойдёт о школах подмосковного города Красногорска, откуда я родом.

Начальную школу я помню плохо, а вот школа №8, которую построили рядом с двухэтажной начальной школой, оставила в моей памяти яркие впечатления. Это серое кирпичное пятиэтажное здание школы-восьмилетки, которое стоит там до сих пор.

Восьмая школа запомнилась мне по ряду моментов. Это, прежде всего, заведённый там порядок поведения школьников на переменах. Ребятам не позволялось носиться хаотично по территории школы. Все должны были ходить по кругу парами в залах, которые назывались «рекреации». Это напоминало Институт благородных девиц, где ученики медленно ходили по залу с учебниками в руках и повторяли материал следующих уроков. Сейчас я вспоминаю это со смехом, но тогда это воспринималось как абсолютно правильное и должное поведение. Бегать с этажа на этаж, где учились другие классы, тоже не позволялось.

Строгий порядок, однако, нарушался после третьего и четвертого уроков, когда разрешалось сбегать в буфет за пирожками. Пирожки с яблочным повидлом, обжаренные в масле, стоили очень дешево и были вожделенной добычей для всех школьников. В буфете собиралась огромная очередь, причём старшие мальчишки напирали сзади и выдавливали правильных очередников из очереди. На всех еды не хватало. В школе было так, как и во всей стране. Вкус и вид заветных пирожков я помню до сих пор.

С едой связан ещё один эпизод моей ранней школьной жизни. Я называю эту историю «Бутерброд».

Занятия начинались в 8.00 и красногорские школьники завидовали москвичам, которые ходили в школу к 8.30. Из дома мы с сестрой выходили затемно, укутавшись в теплые шарфы и шапки-ушанки. Шли мимо местной милиции, через парк, через пруды по очень узкому и скользкому проходу между садами и, наконец, к школе.

В течение первого урока мы отогревались, и вообще приходили в себя после такой долгой дороги. После урока очень хотелось кушать, но завтракать нам разрешали только на второй перемене. Кушали мы что – сухари, печенье, хлеб с маслом. Мне мама наливала в бутылку молоко и затыкала ее попрочнее бумагой,

свернутой в виде пробки. Однако, по дороге в школу молоко превращалось в льдинки, и приходилось долго ждать, пока они растают.

Соседка по парте была в лучшем положении: у нее дома было полное изобилие продуктов. Меня часто приглашали к ним в гости и кормили вкусным обедом, так как девочка была моей подругой. Она училась хуже меня, поэтому я помогала ей с уроками. В школе я давала ей тихонечко списывать, особенно задания по математике. За это ли, или просто так, она меня подкармливала. Она приносила в школу необыкновенные, по тем временам, бутерброды: на большом куске белого хлеба лежали тонко уложенные куски сыра и ветчины. Пока я ждала, когда разогреется мое молоко в бутылке, Танечка тихо доставала бутерброд, завернутый в вощаную бумажку. Я специально отворачивалась, чтобы не смотреть на этот бутерброд и делала вид, что я голодна. Но аромат был такой сильный, что я думала только о бутерброде. И вдруг Таня поворачивалась ко мне и тихо говорила: «Жень! Хочешь бутерброда? Мне много...». Я скоромно отвечала: «Ну давай...».

Конечно, я стала думать, где покупают ветчину и сыр в такое голодное время. Я поняла, что у родителей Тани были особые возможности. Мама работала, кажется, юристом на продуктовой базе, и, конечно, ей позволялось приобретать дефицитные продукты. Особенно это меня не волновало, но эпизоды с бутербродами запомнились мне навсегда. Так что уже в то время были люди с «разными возможностями».

В школе была очень хорошо организована внеклассная работа. Это было время пионерии и комсомола. В классах избирались председатели отрядов и звеньевые. На собраниях обсуждались успехи и неудачи в учёбе, поведение, даже внешний вид. Санитары из числа учащихся проверяли, чисто ли вымыты руки, и нет ли грязи под ногтями.

Особенно запомнились мне сбор макулатуры и, внимание, металлолома. Это были комсомольские соревнования. Макулатуру собирали периодически круглый год, и это было в основном занятие индивидуальное, но макулатура взвешивалась, и вес записывался за классом. Дети с помощью родителей формировали аккуратные пачки, перевязывали и складывали под наблюдением пионервожатых под лестницей. Пионервожатыми назначались комсомолы.

Другое дело сбор металлолома. Седьмые и восьмые классы группками бродили по Красногорску в поисках бесхозных металлических предметов. Обрезки труб, ржавые керосинки и утюги, обломки батарей – всё шло в ход. В результате на школьном дворе вырастали огромные кучи металлического хлама. Кучи эти помечались – 8А, 8Б и так далее. Однажды моему классу удалось найти длинный обломок железнодорожной рельсы. Рельса была стальная или чугунная, но очень тяжёлая. Ребят было много, и мы по очереди тащили драгоценную находку на школьный двор. Рельсу водрузили на нашу кучу и пометили – 8б. Достижения сборщиков металлолома оценивалось «на глазок» по весу. Мы были уверены, что станем победителями. Каково же было наше огорчение, когда утром мы увидели, что нашей меловой пометы на рельсе нет, а трофей с надписью 8а лежит на соседней куче. Тут же утром приехал грузовик и увёз весь металлолом, свалив всё подряд в кузов. Мы не смогли ничего доказать. Было обидно. Социалистическое соревнование мы проиграли.

Организацией внеклассной работы занимались сами учителя. Например, в школе работал драмкружок, где ставили не только сказки, но и отрывки из серьёзных произведений. Я сама играла в постановке по пьесе Бориса Лавренёва «Разлом». Чтобы взяли в артисты, проводился отбор, как сейчас говорят, кастинг. Было много переживаний, но успех постановки и аплодисменты оправдывали всё волнение.

Для старших классов проводились танцевальные вечера, не где-нибудь в спортзале, а в актовом зале с натёртым до блеска паркетом. За порядком следили учителя и дежурные комсомолы.

С этим актовым залом и паркетом у меня связаны особые воспоминания. С разрешения директора школы ребятам поручили натирать паркет мастикой.

Все желающие из числа восьмых классов по списку могли превращать затёртый паркет в танцпол. Для этого использовались специальные щётки на ремнях. Щётка надевалась на одну ногу, и восковая мастика натиралась до блеска. Занятие это было весёлое и полезное для школы и школьников. Школа экономила деньги на паркетчиков, а ребятам начислялась небольшая зарплата. На эти деньги нам купили билеты в Ленинград, и мы всем классом поехали в незабываемое путешествие в сопровождении классного руководителя. Жили в Ленинграде мы в какой-то школе, спали на физкультурных матах. Бельё каждый привозил с собой сам. Ходили на экскурсии. Помню, что даже ездили в Петергоф. Вот такие у нас были учителя-подвижники.

После окончания восьмилетки я выбрала для завершения средней школы (девятый, десятый, одиннадцатый класс) школу №7. Территориально она была ближайшей. К тому же говорили, что там собрался отличный коллектив учителей.

В школе был полный порядок. Каждое утро нас встречал у входа директор Дмитрий Пантелеевич Яковлев. Это придавало процессу прихода на занятия особую торжественность. Дмитрий Пантелеевич жил тут же в здании школы в левом крыле. Это было удобно. Директор вёл неусыпный контроль за работой учеников и коллектива преподавателей. Он вежливо, как-то с большим достоинством, приветствовал учеников поклоном головы. С некоторыми ребятами он даже разговаривал, интересовался делами в семье. Практически всех ребят он знал по имени и фамилии. Сам Дмитрий Пантелеевич был историком по образованию, и его можно было часто видеть с указкой и картой в руках. Мы любили Дмитрия Пантелеевича и совсем не боялись. Он умел делать замечания спокойным тоном без менторства в голосе. Это действовало лучше всяких окриков и назиданий. Удивительный был руководитель.

Технически школа была оборудована прекрасно. Кабинеты физики и химии имели все необходимые приборы для проведения уроков и лабораторных занятий. При кабинетах была комната для лаборанта. В обязанности лаборантов входила подготовка лабораторных работ, закупка реактивов и необходимого оборудования, различных учебных плакатов и пособий. Я работала после окончания школы в химическом кабинете и на себе прочувствовала, как серьёзно был организован учебный процесс. В химкабинете были в достаточном для всех количестве колбы, пробирки, горелки, лакмусовая бумага, порошки разных металлов и даже флаконы с серной и хлорной кислотой. Мой рабочий халат был весь в дырочках от кислот, зато я поняла и полюбила химию. В кабинетах труда стояли (и использовались) деревообрабатывающие станки и станки для вытачивания металлических деталей. Мальчики получали серьёзные профессии, такие как токарь и слесарь. Школа была одиннадцатилеткой, и все учащиеся получали полезные специальности. Помимо аттестата зрелости выдавалось ещё отдельное свидетельство о присвоении специальности. Для девочек были квалификации полегче – воспитатель детского сада, повар, швея. Все учащиеся проходили практику в действующих предприятиях.

Кабинет физкультуры мог бы и сейчас считаться образцовым. Современные школьники, вероятно, не знают, что такое «конь» или «козел». У нас в школе они были. Называются они скорее всего по-другому, но нам нравились эти красочные прозвища.

Разнообразие спортивного оборудования в школе было на удивление: кольца, канаты, бруссы, маты, мячи, ракетки, лыжи всех размеров, баскетбольные и теннисные сетки. Самое интересное, что всё это оборудование было включено в учебный процесс. На уроках физкультуры я научилась взбираться по канату вверх, захватывая его ногами, отжиматься на кольцах и перепрыгивать с упором через препятствия. В школе работали игровые секции и даже секция спортивной гимнастики.

Спортивная подготовка школьников проявлялась также в походах, которые организовывали учителя физкультуры. Когда заканчивалась последняя четверть, объявлялся набор старшеклассников, желающих пойти в двухдневный поход. Это означало поход с ночёвкой в палатке и целый вечер с ребятами у костра. Родители давали письменное согласие на участие детей в походе и помогали собрать всю необходимую экипировку. В школе выдавали список необходимых вещей и продуктов. Это были рюкзак, металлические миска, ложка, кружка, байковое одеяло, резиновые сапоги, тёплая одежда и шерстяные носки. Каждый ученик брал с собой банку сгущённого молока, печенье, чай, картошку, пшённую крупу, лапшу, лук, мясную тушёнку. В походе варили суп с тушёнкой и пшённую кашу, пили чай. Было вкусно. До сих пор я также с ностальгией вспоминаю вечера у костра с песнями и весёлыми рассказами. Спасибо школе.

Проводились в школе и литературные диспуты, на которых команды состязались в знании литературных произведений и высказывали мнение о разных героях и вообще практиковались в красноречии. Диспуты проводились между классами. Нам было неважно, кто одержит победу, главное ребята учились мотивированно отстаивать своё мнение. Еще мне запомнилась радостная атмосфера экзаменов после одиннадцатого класса, ЕГЭ ведь не было. Все билеты по ряду предметов были написаны и выучены. Это давало уверенность в знании программы и даже любовь к предметам. Может быть, поэтому я до сих пор помню математические и химические формулы, хотя и являюсь филологом. Цитаты из литературных произведений мы тоже знали наизусть, но на экзамене, это было сочинение, разрешалось пользоваться оригиналами литературных произведений, которые находились в общем доступе.

Хорошая была школа. Многие выпускники поступали в МГУ им. Ломоносова и другие престижные Вузы – в МАИ, Физтех, в Институт им. Баумана. Интересно, что уровень академической подготовки в школе был высоким как в естественнонаучных, так и в гуманитарных направлениях.

При школе было много бесплатных кружков – танцы, хор, фортепиано. Школьные занятия давали возможность попробовать свои силы и испытать свои способности к музыке, а также познакомиться с музыкальной культурой. Пели мы популярные тогда песни: «Сиж за решёткой в темнице сырой...», «Придорожную» Глинки и разнообразные пионерские и революционные гимны.

Одиннадцатилетняя программа обучения в школе включала в себя профессиональную ориентацию в разных направлениях. Кто-то обучался водить машину, кто-то шить, кто работать на станках. Я выбрала педагогический профиль.

Обязательная практика у педагогов была в детском саду. Мы писали учебные планы и проводили занятия в старшей группе. Опыт был незабываемый. По окончании практики всем участникам программы выдавалось удостоверение, которое давало право работать в соответствующей области. Это была замечательная педагогическая идея, так как в старших классах ребятам необходимо набираться практического опыта, а не просто сидеть за партой. Выходя из стен школы, не все точно знают, какую профессию выбрать, в какой вуз поступать. Полученная в школе профессиональная подготовка давала выпускникам время и возможность подумать и заработать какие-то деньги сразу после школы. Кстати, полученная в школе, квалификация «Воспитатель детского сада» мне очень пригодилась. Когда в 1970 году, я искала работу рядом с домом, так как у меня был грудной ребёнок, меня взяли на лето временно в детский сад. Детский сад выезжал из Москвы на дачу на летнее время, и им удобно было принять кого-то на временную работу. Детский сад был ведомственный от Московского завода лака и красок и очень богатый. Он занимал большую зелёную территорию между военкоматом и прудами прямо с моим домом на улице Райцентр. Дети были разные, весёлые и груст-

ные, которым я напоминала их молодых мам, и хулиганистые, с которыми надо было научиться справляться. Одного особенно шустрого ребёнка я однажды наказала, заперев ревущего и сопротивляющегося мальчишку в спальне. За этот тогда неосознанный мною педагогический проступок меня чуть не уволили с работы. Дети, оказывается, бывают с разной психикой. Это я поняла позже, но урок был на всё жизнь.

Эпизод с конфетами я тоже очень хорошо помню. Как я уже говорила, детский сад был богатый, и профком часто привозил дорогие конфеты, «Мишки», «Красную шапочку» и другие. Тогда я, неиспорченная ложью молодая учительница, никак не могла понять, почему нянечки снимали с дорогих конфет фантики и запихивали в рот детям только половинки. Конфеты завод покупал детям в большом количестве, и нянечки каждый раз уносили домой хорошие запасы. Это были советские «несуны». Предлагали и мне, видимо, чтобы я помалкивала. Слава Богу, у меня хватило ума отказаться.

Да, помимо знаний школе я обязана жизненным опытом. Интересно, как будут вспоминать «свои университеты» выпускники школ двадцать первого века. ГИА, ЕГЭ, репетиторы, бесконечные экзамены. Есть, правда, Олимпиады и разнообразные учебные лагеря, но это не для всех.

Ещё очень важным учебным заведением в Красногорске было ремесленное училище. Сейчас, когда по всей России идёт реформирование школы и поиск новых форм обучения, педагогическая общественность опять вспоминает о ремесленных училищах.

Тогда в представлении многих красногорцев это было место «ссылки», куда направлялись «отпетые» ученики, которые не справлялись со школьной программой. «Будешь плохо учиться и плохо себя вести, отдам в ремесленное училище», – пугали детей родители. За «ремеслухой», как её называли в обиходе, тянулся шлейф лени, хулиганства и даже бандитизма. Добропорядочные школьники с опаской поглядывали на мрачное кирпичное здание, потенциальный источник зла и неблагополучия.

На самом деле это учебное заведение выполняло важный государственный заказ. Там готовили рабочих разных специальностей. Нет не кондитеров, менеджеров и экономистов, как сейчас в колледжах, а настоящих рабочих для производства: слесарей, токарей, фрезеровщиков, сварщиков, то есть рабочих, в которых так нуждается наша страна сейчас. Когда в шестидесятых годах все потянулись в высшие учебные заведения, о профессиональной подготовке рабочих забыли. Стать токарем или слесарем стало непрестижным. Заводы открывали вечерние отделения вузов. Не исключением был и Красногорский оптико-механический завод. При заводе был открыт филиал Московского вуза.

В период тотальной приватизации здания технических училищ превращались в отделения банков, платные клиники и риэлторские компании. Даже детские сады уступали свою «жилплощадь» новомодному бизнесу. В результате образовался большой многолетний дефицит рабочих и перепроизводство инженеров, юристов, менеджеров и экономистов. К счастью, теперь возрождается интерес на государственном уровне к подготовке технических кадров среднего уровня. Вновь начинают жить ПТУ, пусть и под элегантным названием «колледж», это фактически очень полезные и забытые «ремеслухи».

Будем надеяться, что всё лучшее из школьного опыта советского периода не будет забыто, а память наша сохранит атмосферу радости и энтузиазма прошлых лет.

SOVIET SCHOOL MEMORIES (1958–1964)

E.B. Yakovleva

The author describes some organizational and psychological facts of school life in the suburban town of Krasnogorsk. Particular emphasis is given to the features of the Soviet school that may be borrowed by modern educational system.

Key words: komsomol activities, school clubs, professional preparation, final school exams

II. Междисциплинарность в преподавании языка и перевода

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК-УЧЕБНИК»

Л.И. Агафонова, Т.Г. Галушко (Санкт-Петербург, Россия)

Данная статья посвящена экстраполяции стратегии экологического мышления на педагогический дискурс «Учитель-Ученик-Учебник» и обоснованию экологической составляющей как экологической этики в поликультурной и полиэтнической коммуникации.

Ключевые слова: экологическое мышление, экологическая парадигма, экологическая этика, дискурс, экологический дискурс, педагогический дизайн

Экология человека как взаимодействие человека с окружающим миром – это развитие его мироотношения в сторону духовности, при этом под духовностью понимается не только и не столько мораль, а скорее, осознание единства человека с окружающим миром, которое выражается в поведенческом императиве: жить в гармонии, сотрудничестве, заботе об окружающем мире. При этом понимание духовности и духовного здоровья человека вносит важный вклад в формирование ценностной экологической парадигмы и становится основанием для понимания принципа и феномена целостности. Новая экологическая или энвайронментальная парадигма и формирование нового экологического мышления означает «осознание человеком необходимости опережающего решения нравственных проблем по отношению к технологическим; формирование единой общепланетарной нравственности, т.е. утверждение экологического императива «не повреди биосферу»; недопущение войн, насилия в решении конфликтов; ощущение общепланетарной общности» [Моисеев, 1989:81].

Инновационность в образовательной среде – это не только оснащение учебного процесса современными технологиями, а создание многофакторной социально-культурной системы коммуникативных процессов, методов и средств образования на основе новых научных парадигм, предлагаемых современной методологией научного познания и определяющих вектор перспективного междисциплинарного синтеза знания.

Качественно новый уровень осмысления антропологической проблематики в образовательной среде и новое понимание принципа целостности неразрывно связаны с новой научной экологической парадигмой, формирующейся в педагогической науке и практике. Экология как междисциплинарная парадигма вышла далеко за рамки биологических дисциплин и определяет интеллектуально-нравственную сферу современного мира. Педагогический дискурс «Учитель – Ученик – Учебник» выстраивается на основе новой экологической этики ответственности и единения, что связано с необходимостью соотнесения потребностей человеческого общества с возможностями биосферы (экоцентризм). Экологическая культура общества, экология человека и экология детства определяют новые задачи воспитания и образования по формированию новых поведенческих императивов и новой стратегии педагогического дискурса «Учитель – Ученик – Учебник» как экологического дискурса.

Как справедливо отмечает М.Н.Эпштейн, обращение гуманитарной культуры к проблемам экологии диктуется тем, что сам предмет экологии, то есть природная среда обитания, есть внутрикультурный феномен. В отличие от понимания экологии в естественных науках, предмет экологии в гуманитарных науках и в образовании является не природой как таковой, а природой в качестве среды человеческого обитания. Именно человек, в совокупности своих культурных и технических практик, то есть в той мере, в какой он выделяется из природы, и превращает природу в среду обитания [Эпштейн, 2009: 96]. Из этого следует, что экология становится новой научной парадигмой в гуманитарных науках и в образовании.

Экологическое сознание – это не просто дополнительный элемент образовательного пространства, а его важнейший и системообразующий фактор. Экологическая этика, ориентированная на устранение экологических противоречий, способствует преодолению ограниченности и односторонности духовно-нравственных ориентиров и ценностей.

Американский ученый, основатель Института всемирного наблюдения (The Worldwatch Institute) Лестер Рассел Браун формулирует экологический императив современности и устойчивого развития: «Устойчивое общество – это общество, которое удовлетворяет свои потребности, не ущемляя перспектив последующих поколений» [Капра, 2002: 20]. Связь между экологией и психологией устанавливается в настоящее время в научном направлении «экопсихология». Социальный климат образовательной среды настраивается на «экологию действия» (термин Э. Морен), ориентированного на солидарность с будущим, на дизайн будущего (design of future), как подчеркивает Ф. Тайгер, «ваше будущее зависит от многих вещей, но прежде всего, от вас самих» [Князева, 2014: 949].

«Глубинная экология» и «экологическое Я» (термины Арне Нэсс) способствуют возникновению новых свойств в образовательной системе, как в среде партнерства, сотрудничества, эмпатии, где развиваются креативные способности человека и его возможности к обновлению и преобразению.

Понятие «дискурс», предложенное Т.А. ван Дейком (1977), уточнялось в течение последующих десятилетий, и в настоящее время под дискурсом понимается сфера социального взаимодействия, в которой участники оперируют языком для достижения определенной цели. Йегер понимает под дискурсом «сложный, упорядоченный институционализированный комплекс знания, высказываний и властных отношений, объединенных единой темой» и уточняет, что «дискурс – это исторически развивающийся поток знания, конституирующий действительность» [Jäger, 2000: 89].

События становятся зримыми, доступными для нашего понимания только посредством дискурсивной репрезентации в дискурсе, который понимается как единство языковой практики и экстралингвистических факторов. Доминантное для нашей конференции соотношение «Учитель-Ученик-Учебник» мы рассматриваем как педагогический, а также как методический дискурс. Именно в дискурсе, согласно М. Фуко, власть и знание тесно переплетаются. Поэтому методологические основы новых образовательных парадигм, в нашем случае стратегии экологического мышления и экологической этики, обнаруживают значимость на основе междисциплинарного синтеза знаний на уровне дискурса. Мы называем этот дискурс экологическим дискурсом. Экологическим в широком смысле слова, что означает экология разума, экология действия, познания, коммуникации, творчества. Поликультурная и полиэтническая среда (поликультурный дискурс), в которой происходит обучение иностранным языкам, представляет собой **экологический поликультурный дискурс** по своей природе, т.к. основан на принципах партнерства и сотрудничества для коэволюции, устойчивого будущего (shaping the future) в плюралистичном мире с идеологией глубинной экологии (deep ecology).

Усиление экологической компоненты в поликультурном дискурсе можно аргументировать появлением сравнительно новых понятий в лингвистических исследованиях: «экология языка», которая исследует взаимодействие между языками, и «экологическая лингвистика», которая экстраполирует понятия экологии на лингвистику. Можно отметить очень интересную работу французского исследователя Л.-Ж. Кальве «Об экологии мировых языков», но в рамках данной работы эти вопросы не затрагиваются. Многие работы в современной отечественной методике обучения иностранным языкам посвящены частным вопросам экологического воздействия и воспитания на материалах экологического дискурса (Железнова Н.Н., Кислицина З.В., Маньковская Е.Г., и др.).

Дискурс и дискурсивная практика как форма целенаправленного, соотнесенного с обстановкой вербального поведения, обеспеченного системой знаний, обладает большим потенциалом дискурсивного воздействия. Дискурс, обращенный к ситуации или социально-культурному контексту, задает правила и соответствующие формы выражения. Собеседники выражают свои мнения, представления об окружающем мире, при этом трудно провести четкую грань между непреднамеренным и целенаправленным воздействием [Павлова, 2013:33]. Е.С. Кубрякова также обращает внимание на способность дискурса конструировать особый мир или образ [Кубрякова, 2004:206], что относится в полной мере к педагогическому и методическому дискурсу. Из этого следует, что, если экологический универсализм новой парадигмы (deep ecology) заложен в глубинные структуры педагогического дискурса и образует в нем интенциональное пространство, то результатом его дискурсивного воздействия становятся востребованные в XXI веке экологическое сознание и экологическая этика.

На основе вышеизложенной концепции экологического мышления, экологической этики и экологического дискурса рассмотрим возможность моделирования экологического педагогического дискурса.

Традиционный педагогический дискурс «Учитель-Ученик-Учебник» для моделирования разделим на две составляющие (при этом используются условные обозначения: **У1, У2, У3**) и определим их следующим образом: **1. У1+У2 (экология педагогических действий)** и **2. У3 (экологический педагогический дизайн)**.

Рассмотрим первую составляющую **У1+У2**, экстраполируя при описании положения экологической парадигмы на составляющие педагогического процесса. Учитель и ученик (**У1+У2**) представляют собой сложную систему, которая поддерживается гомеостазисом, под которым понимается свойство сложных систем различной природы (физических, биологических, социальных) к поддержанию динамического равновесия посредством саморегуляции и способности сохранять стабильность своего внутреннего состояния устойчивости на основе отрицательной обратной связи. В системе «Учитель-Ученик» может быть, как и в любой другой открытой системе, сбой, недопонимание, недоверие и т.п. Каждый живой организм поддерживает себя как открытая система (понятие отрицательной обратной связи. Л. фон Берталанфи). Равновесие поддерживается, когда каждый раз, при определенных усилиях утраченное равновесие удается вернуть. «Нужно всегда немного падать, чтобы не упасть совсем». Открытость, согласно Берталанфи, необходимое условие самоорганизации любой системы. Здесь требуется обратная связь на уровне **У1+У2**. Выстраивать под себя свою среду, которая обратно, в свою очередь, воздействует на человека, при этом его формируя. Это называется в экологии процесс коэволюции. Для **У1+У2** не все воздействия оцениваются как значимые (теория аутопоэзиса), некоторые игнорируются и не воспринимаются. В равной степени для системы **У1+У2** значительными и важными являются следующие смыслы: 1) активность восприятия; 2) обратная связь; 3) избирательность восприятия; 4) порождение смыслов; 5) динамическая граница между внутренним и внешним; 6) интерактивное единство с внешним миром [Князева, 2014:947]. Мы дополняем список принципами: целостности, единения и доверия.

В процессе преподавания иностранных языков важно учитывать различные этнические и национальные ценности. Здесь также вступают в силу экологические принципы уважения и признания важности каждого: каждый вносит свой особый вклад, все вместе образуют педагогический эколандшафт. Императивы индивидуального устойчивого развития и устойчивого развития системы воспринимаются на уровне педагогической экопсихологии. Одним из императивов экологического дискурса является известное изречение Гегеля: «Хочешь изменить мир, измени самого себя». Управление будущим и работа над дизайном будущего (shaping future) через нравственные экологические установки и нравственный императив по отношению к собственным действиям для **У1+У2** выстраиваются как «экология действия» (термин Э. Морен). Мы уточняем понятие «экология действия» и конкретизируем его как «экология педагогического действия». Экологическая этика привносит в педагогический дискурс очень важный **императив**: мы должны понять, что все зависит от того, как человек общается или как он должен общаться с другим человеком.

Рассмотрим вторую составляющую традиционного педагогического дискурса **У3**. За прошедшие 30 лет произошли не только большие изменения в технологиях книгоиздания, но и научно-техническая революция на уровне информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий. Поэтому мы не можем игнорировать современные технологии как мощный инструментальный эффективности обучения. Экстраполируем положения о педагогическом дизайне на вторую составную часть нашего дискурса **У3**.

Интересно отметить, что первоначально теория дизайна как проблема смысла в семиотике разработана в life sciences и в семиотике. К. Кулл отмечает, что «основной проблемой биологии является проблема дизайна организмов». У Иксюля это Planmässigkeit, что означает: «то, что организмы могут различать в окружающем их мире, зависит от дизайна, т.е. от структурной организации» [Князева, 2014: 945].

В эпоху ИК-технологий традиционный учебник претерпел значительные изменения и уступил место комплексному пониманию методической базы для обучения, а именно, педагогическому дизайну, как синтетическому продукту мультимедийных и информационных технологий и современных требований к выпускникам вузов и специалистам. При моделировании **М3** рассматриваем педагогический дизайн как возможность расширения познавательных возможностей и повышения мотивации обучаемых. Современные положения о педагогическом дизайне дополним экологической доминантой, т.к. современный мир, созданный в значительной степени ИК-технологиями, на основе эмерджентности (взаимная активность системы и среды и согласованное возникновение новых свойств в системе) все больше нуждается в экологическом мышлении и экологической этике как глубинной и космической экопсихологии.

При экологическом моделировании экстраполируем положения о педагогическом дизайне на вторую часть нашего дискурса **У3**. Педагогический дизайн, согласно К.Г. Кречетникову, это «область науки и практической деятельности, которая основывается на теоретических положениях педагогики, психологии и эргономики и занимается вопросами разработки учебного материала, в том числе, на основе информационных технологий и обеспечивающая наиболее рациональный, эффективный и комфортный образовательный процесс» [Кречетников 2005]. Мы дополним дефиницию следующими положениями: а) «и на основе экологии»; б) «экологический процесс».

Итак, учебный материал разрабатывается на основе информационных технологий для обеспечения наиболее рационального эффекта и для комфортного образовательного процесса. Важной особенностью педагогического дизайна является то, что он фиксируется на результатах, которые можно оценить с помощью надежного и точного способа педагогического измерения и состоит из 5 взаимосвязанных повторяющихся фаз: Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation [Макаренко, 2017: 15]. Педагогический дизайн осуществляется на следующих принципах: научность, наглядность, доступность, зримость мышления, непрерывность и эргономичность [Там же]. Дополняем список еще одним принципом – «экологичность». Итак, составная часть традиционного педагогического дискурса **У3** в современной трактовке – это не только эффективное, но и экологическое использование мультимедийных и ИК-технологий для современного образовательного процесса при подготовке востребованных во всех сферах деятельности специалистов.

При формировании экологической парадигмы не следует забывать о наличии противоречий в системе «Природа-Общество». Отдавая предпочтение ИК-технологиям следует помнить, что все региональные культуры столкнулись уже с экологическими проблемами, а именно, машина, войдя во взаимоотношения человека и природы, способствует **процессам отчуждения, формированию технократического и унифицированного подхода к природе**. Человек, отчужденный от природы, продолжает чувствовать себя по-прежнему покровителем природы и готов к новым вмешательствам в природный ход вещей на «завоеванной территории», не замечая или делая вид, что не замечает, что современные экологические проблемы приобрели огромные масштабы за последние годы. Антропоцентризм ставит человека в исключительную позицию по отношению к природной среде. Природа становится объектом манипуляции человеческой деятельности, что приводит к потере устойчивости цивилизационного развития. Если **антропоцентризму** противопоставить **экоцентризм** для восстановления равновесия, то можно в эпоху единого информационного пространства и новых энергоинформационных технологий выработать новые стратегии выхода из глобального кризиса человечества, порожденного современной техногенной цивилизацией, но окончательное решение экологических проблем, если оно все-таки возможно, за более сложной парадигмой XXI века – **экоантропоцентризм**.

Список литературы

- [1] Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. – Киев: София; М.: ИД «Гелиос», 2002.
- [2] Князева Е.Н. Стратегии экологического мышления в свете концепции Umwelt Якоба фон Иксюля // Новая научная парадигма /DOI:10/7256/1999–2793.2014.7.12290. – С. 943–953.
- [3] Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира /Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
- [4] Кречетников К.Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий // XV11 Международная конференция «Применение новых технологий в образовании.- Троицк: ИТО-Троицк, 2005.Электронный ресурс. <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2–0–9.html>.
- [5] Макаренко А.А. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №4. – С.13–16.
- [6] Моисеев Н.Н. Актуальные проблемы глобальной нравственности // Глобальная нравственность. – М.: Экспресс, 1989. – 123 с.
- [7] Павлова Н.Д. Механизмы и средства психологического воздействия в дискурсе // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 32. – С. 31–39.
- [8] Эпштейн М. Творческое исчезновение человека. Введение в гуманологию // «Философские науки», 2009, 2. – С. 91–105.
- [9] Calvet J.-L. Pour une écologie des langues du monde. Paris: Plon, 1999. – 304 p.
- [10] Siegfried Jäger. Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4 Aufl. Unrast, Münster 2004, ISBN 3-89771-732-8. – S. 89.

ENVIRONMENTAL DISCOURSE «TEACHER-STUDENT-TEXTBOOK»

L.I. Agavonova, T.G. Galusko (Sankt-Petersburg, Russia)

This article is devoted to the extrapolation of the strategy of environmental thinking to the pedagogical discourse “Teacher-Student-Textbook” and the justification of the environmental component as environmental ethics in multicultural and multi-ethnic communication

Key words: environmental thinking, environmental paradigm, environmental ethics, discourse, environmental discourse, pedagogical design

ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ИНТЕГРАТИВНОСТЬ

И.Г. Игнатьева (Москва, Россия)

В настоящее время трудно себе представить любую науку вне междисциплинарности, переводоведение и дидактика перевода – не исключение. Интегративный подход к обучению будущих переводчиков способствует созданию холистического восприятия процесса перевода, становится важным инструментом оптимизации преподавания перевода, повышает эффективность формирования переводческих компетенций в области специального перевода, как письменного, так и устного. Опыт обучения общественно-политическому переводу на факультете международных отношений МГИМО МИД России кафедрой английского языка №1 демонстрирует, что интегративность с опорой на междисциплинарность позволяет охватить практически все аспекты обучения специальному переводу и сформировать у студентов понимание комплексности перевода как вида деятельности. При этом формируется очень важное для будущих переводчиков понимание роли и значимости своей деятельности, а также осознание ответственности за качество конечного продукта – перевода.

Ключевые слова: междисциплинарность, интегративность, интегративная модель перевода, обучение переводу, обучение специальному переводу, перевод

Сегодня потребность в «классическом» переводе, то есть в переводчиках-людях не только не уменьшается, но продолжает расти. Такая ситуация ставит перед вузами задачу подготовки переводчика при соблюдении «оптимального баланса между требованиями рынка переводческих услуг и возможностями вузов» [Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда, 2017: 9]. Обучение переводчиков в современных условиях требует переосмысления накопленного опыта и внедрения эффективных подходов к обучению. Как представляется, междисциплинарность и интегративность могут и должны стать «китами» обучения переводчиков.

Обучение переводу в целом и обучение специальному переводу в частности до сих пор проводится в значительной степени в рамках традиционного для отечественной науки чисто лингвистического подхода, осуществляется кафедрами филологии, языкознания, лингвистическими кафедрами специальных вузов. В рамках ФГОС ВО обучение переводчиков осуществляется не только по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение, но и по направлениям 45.03.02 и 45.04.02 Лингвистика, а также 45.03.01 и 45.04.01 Филология (уровень бакалавриата и магистратуры). Это объяснимо. Безусловно, лингвистика является основой работы переводчика, поскольку именно текст в широком понимании как результат деятельности переводчика, перевод как текст (перевод-текст) становится предметом оценки качества его работы. Однако перевод как вид деятельности (перевод-процесс), обладает свойством целостности, а его успешность, качество, соответствие нормам и требованиям зависит от знаний и умений переводчика использовать весь комплекс средств (от ментальных до технических), всю совокупность компетенций для максимально продуктивного осуществления своей деятельности в качестве владеющего минимум одним иностранным языком посредника в межкультурной коммуникации, осуществляющего письменный и/или устный перевод с учетом области специализации, коммуникативной ситуации и прагматики перевода, используя профессиональные приемы и применяя современные технологии.

Междисциплинарность не является чем-то новым в контексте обсуждения программ подготовки переводчиков, однако зачастую различные области изучаются «через запятую», рассматриваются как «сумма», «набор» дисциплин, ведь, по сути, междисциплинарность – это рассмотрение объекта изучения сквозь призму предметов разных наук. Однако именно интегративный подход к обучению будущих переводчиков позволяет, используя междисциплинарность в качестве базы при формировании системности, в конечном итоге, способствовать созданию холистического восприятия процесса перевода. Целый ряд исследователей сейчас проявляют интерес к развитию идеи интегративного подхода к переводу и к обучению переводу (смотри, например, работы А.М. Поликарпова, Н.И. Алмазовой, Л.П. Халяпиной, Н.Н. Гончаренко, О.А. Тимакиной и др.), при этом считая его логическим шагом вперед, а не альтернативой традиционным концепциям перевода, таким как лингвистическая, деятельностьная, культурологическая, коммуникативная и др.

Не подлежит сомнению, что для успешного перевода необходимы все виды компетенций, которые выделяют современные исследователи и которые отражены в образовательных стандартах: помимо прочих, прежде всего коммуникативную, языковую и переводческую компетенции. Смысл интегративного подхода в том, чтобы объединять междисциплинарность, межкомпонентность и межаспектность в обучении переводу с тем, чтобы сформировать у будущих переводчиков всестороннее и комплексное понимание их будущей профессиональной деятельности. Е.В. Аликина в этой связи говорит о трех основных направлениях интеграции: о «вертикальной преемственности» с точки зрения этапов обучения, о «горизонтальной межпредметности» для обеспечения междисциплинарности и о «радиальном расширении», имея в виду эволюцию релевантных компетенций с учетом дискурсивных событий и коммуникативных ситуаций. Все направления проявляются, по ее мнению, в совокупности, при этом «наличие нескольких направлений и планов интеграции обуславливают ее многоаспектность» [Аликина, 2018: 172].

Современный переводчик должен, с одной стороны, удовлетворять формальным требованиям образовательных и профессиональных стандартов, которые еще только находятся в стадии разработки, с другой стороны, отвечать запросам и потребностям рынка труда, нуждам и требованиям реальных заказчиков. Подготовка переводчиков, работающих или собирающихся работать в рамках определенной отрасли или специализации, требует особого подхода, поскольку предъявляет более высокие требования к компетенциям переводчиков и, соответственно, к их подготовке. В любом случае специальный перевод подразумевает, что переводчик разбирается в той профессиональной области, в рамках которой осуществляется специальный перевод. Таким образом, при подготовке специалиста в области специального перевода задача еще более усложняется.

В рамках курса английского языка для специалистов-международников и регионоведов на факультете международных отношений МГИМО МИД России (направления подготовки 41.03.05 – «Международные отношения», и 41.03.01 – «Зарубежное регионоведение») обучение общественно-политическому переводу является одним из компонентов специализации. Обучение специальному переводу осуществляется, когда студенты в среднем достигают уровня B1 по системе уровней владения иностранными языками Совета Европы: для студентов, изучающих английский язык по программе «Английский язык как первый иностранный», – со второго курса бакалавриата, для изучающих английский язык по программе «Английский язык

как второй иностранный» – с третьего. Поскольку направление обучения у студентов нелингвистическое, возможность сформировать солидную базу теоретических знаний в области языкознания и переводоведения не предусмотрена программой, поэтому еще одной важной задачей преподавателей перевода и авторов учебных пособий является интеграция теоретических основ и практических навыков.

Интегративный подход к обучению специальному переводу позволяет совместить, объединить и синтезировать в единое целое: 1) лингвистический аспект – владение языком оригинала и языком перевода, включая жанрово-стилистические особенности; 2) переводческий аспект – знание и умение применять способы и методы перевода, специфичные для определенной пары языков, навыки редактирования и работы с техническими средствами, возможность осуществлять различные виды перевода; 3) прагматический аспект – понимание целей и значимости перевода, требований к результату; 4) культурологический аспект – знание, учет и адаптацию особенностей взаимодействующих культур и менталитетов; 5) профессиональный аспект – владение областью специализации.

Интегративный подход проявляется как на этапе отбора материала для тренировочных и контрольных заданий, так и при осуществлении обучения в классе и в процессе самостоятельной внеаудиторной подготовки учащихся. Здесь большое значение имеет прагматический аспект: в случае, когда будущий переводчик понимает, зачем он делает то или иное упражнение, переводит текст или его часть, повышается степень ответственности, увеличивается вовлеченность в работу и, в конечном итоге, улучшается усвоение и повышается качество обучения. Следует отметить, что и при осуществлении контроля в рамках вышеупомянутых программ проверяются комплексные умения осуществлять перевод. Смотри, например, программы курсов, разработанных и проводимых кафедрой английского языка №1 МГИМО (mgimo.ru/study/faculty/mo/first/courses).

Итак, что мы учитываем для интеграции в процессе обучения?

- при отборе текстов: профессиональную тематику с учетом актуальности текстов, жанрово-стилистическую принадлежность, лингвокультурный компонент, лингвистические особенности;
- при составлении комментариев и предпереводческих упражнений: необходимость снять языковые трудности, культурологические трудности; расширить словарный запас, фоновые знания, знания в специальной области; ознакомить с основами теории перевода, с необходимыми переводческими действиями и приемами, дать представление о специфике переводческой деятельности и ее прагматике;
- при формировании пула упражнений, представленных в учебных пособиях и используемых на аудиторных занятиях: различные виды коммуникации, все виды речевых навыков, основные этапы переводческой деятельности (анализ, перевод, редактирование текста), навыки работы в условиях осуществления различных видов перевода, работа со словарями, справочниками, информационно-техническими ресурсами;
- при проведении аудиторных занятий: комбинирование индивидуальных и групповых, письменных и устных, аналитических и синтетических, рецептивных и перцептивных видов заданий и аудиторной деятельности.

Например, аудиторное занятие начинается с обсуждения последних новостей (прослушивание аудиовидеозаписей выпусков новостей ведущих новостных агентств, представление сообщений студентов, которые должны содержать активные на момент изучения языковые единицы специального, терминологического или общего характера, обсуждение новостей, для студентов на более продвинутом этапе обучения переводу возможно введение элементов последовательного перевода). Здесь интегрирован как лингвистический аспект, так и коммуникативный, задействованы аудирование с одной стороны и продуцирование речи с другой стороны, при этом тематика новостей может расширять общий кругозор и знания в специальной области, а отдельные социально-культурные реалии могут привлечь внимание с точки зрения лингвокультурологии и социологии.

На следующем этапе подключаются задания лингвистического характера как подготовленные, так и не подготовленные, которые должны проводиться в быстром темпе. Такого рода задания могут состоять в двустороннем переводе определенных устойчивых сочетаний и терминов, подборе синонимических замен, поиске и употреблении устойчивых соответствий, отработке функциональных соответствий структур английского языка, отсутствующих в русском языке. Как правило, подготовленной является работа с лингвокультурным аспектом, например, аббревиатурами, названиями учреждений и организаций и т.п. Подобного рода задания, наряду с расширением словарного запаса и формированием переводческих навыков, развивают психофизические качества переводчиков: навык быстрого переключения, концентрации внимания, увеличение объема оперативной памяти, развитие языковой догадки и переводческой интуиции.

Далее предлагается разобрать изученный вне аудиторных занятий текст, снабженный комментариями переводческого, культурологического, жанрово-стилистического характера. Подобного рода комментарии снимают возможные трудности при работе с данным текстом, но при этом демонстрируют, на какие моменты следует обращать внимание переводчику при работе с текстом. На данном этапе обсуждаются также внеречевая ситуация, отношение автора, его ориентация на получателя; необходимость передачи

идеологической направленности материала. Возможна дополнительная тренировка использования переводческих трансформаций, случаи употребления которых присутствуют в тексте. Прodelанная предварительная работа и действия по письменному переводу формируют понимание комплексности переводческой деятельности, обеспечивают создание умения адекватно и детально понимать содержание текста, развивают умение пользоваться словарями, справочниками и дополнительными источниками информации при переводе текстов общественно-политической тематики; формируют способность осознанно осуществлять переводческий выбор, применять навык переводческой догадки, обнаруживать и сопоставлять лингвистические и экстралингвистические данные; увеличивают объём активного тематического словарного запаса учащихся.

Следующим этапом аудиторного занятия становится перевод аналогичных текстов без предварительной проработки (зрительно-устный перевод «с листа»), позволяющий закрепить полученные навыки, автоматизировать принятие переводческих решений, отработать «активный» тезаурус.

Необходимо отметить, что при работе с переводческими заданиями аудиторная работа всегда должна проводиться в формате дискуссии, учащимся необходимо осознать, что любой язык предлагает вариативность выражения, что нет единственно правильного, «образцового» перевода. Активное обсуждение одного, а лучше – нескольких текстов в сопоставлении с оригиналом или без способствует выработке критического осмысления текста на языке перевода, приучает сознательно выбирать средства и приемы перевода, закладывает навыки редактирования и саморедактирования, которые так необходимы переводчику.

На дальнейших этапах обучения возможна тренировка других видов устного перевода, например, двустороннего или последовательного с использованием системы сокращенных записей. Здесь можно активно использовать диалоговую работу и ролевые игры.

Задания на реферирование и аннотирование, а также на реферированный перевод также направлены на интеграцию различных сторон обучения: ознакомление с дополнительными текстами специальной тематики расширяет кругозор и словарный запас будущих переводчиков, данный вид работы развивает их способность выделять общее из совокупности деталей, формировать логику, структурировать мышление и речь.

Результатом применения интегративного подхода в обучении переводу является интенсификация процесса обучения, формирование компетенций переводчика в их тесном и непосредственном взаимодействии, создание всесторонне развитой личности, готовой эффективно осуществлять посредничество в межкультурной коммуникации.

Междисциплинарность и интегративность особенно важны для переводчиков специальных текстов, поскольку позволяют повысить эффективность формирования переводческих компетенций в области специального перевода, как письменного, так и устного, а также позволяет быстро приобрести необходимые для успешной деятельности знания в области специализации (здесь мы говорим про область общественно-политической жизни, дипломатии, региональных исследований), что дает более высокие результаты, чем традиционное обучение, построенное исключительно на лингвистическом подходе и компаративном анализе исходного и переводного текстов.

По опыту работы на всех этапах подготовки переводчиков можно констатировать, что именно интегративный подход на основе междисциплинарности позволяет создать более высокую мотивацию к обучению у студентов (особенно на начинающем этапе), дает возможность поднять их уровень мастерства за достаточно короткое время.

Практика обучения аспекту «Общественно-политический перевод» на факультете международных отношений МГИМО МИД России кафедрой английского языка №1 демонстрирует, что интегративный подход к обучению специальному переводу с опорой на междисциплинарность позволяет акцентировать внимание студентов на всех областях перевода как вида деятельности, например, особенностях мышления переводчика, предпереводческом анализе текста, собственно процессе ревербализации с учетом всего разнообразия экстралингвистических факторов ситуации перевода, то есть обеспечить понимание комплексности перевода. При этом формируется очень важное для будущих переводчиков понимание роли и значимости своей деятельности, а также осознание ответственности за качество конечного продукта – перевода.

Список литературы

- [1] Аликина Е.В. Направления педагогической интеграции при обучении устной переводческой деятельности / Е.В. Аликина // Материалы VIII Международной научной конференции «Индустрия перевода», г. Пермь, 6–8 июня 2016 г. – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2016. – С. 169–175.
- [2] Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда: колл. монография / под общ.ред. Л.А. Борисовой, Е.А. Княжевой. – М.: Р.Валент, 2017. – 228 с.

TRAINING IN SPECIALIZED TRANSLATION: MULTIDISCIPLINARY AND INTEGRITY

I.G. Ignateva

As any science today, translation studies and teaching translation are multidisciplinary, though it is integrative approach to training translation skills that fosters a holistic understanding of translation as a process and thus contributes to improving teaching methods and forging the competence of future translators and interpreters. The author shares expertise gained by English Department #1 in teaching specialized translation in the field of politics to the students of the School of International Relations at MGIMO University (Moscow, Russia). Multidisciplinary and integrity make it possible to embrace different aspects of translation while training, expose all facets of translation as a social activity, emphasize complexity of this process and, meanwhile, form professional awareness of future translators, their personal accountability for the quality of translation as a result of their work.

Key words: multidisciplinary, integrity, integrative model of translation training, teaching translation, teaching specialized translation, translation, specialized translation training

References

- [1] Alikina E.V. Napravleniya pedagogicheskoy integratsii pri obuchenii ustnoj perevodcheskoj deyatel'nosti / E.V. Alikina // Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii "Industriya perevoda", g. Perm', 6–8 iyunya 2016 g. – Perm': Izd-vo PNIPU, 2016. – S. 169–175.
- [2] Podgotovka perevodchikov v usloviyah sovremennogo rynka truda: koll. monografiya / pod obshch.red. L.A. Borisovoj, E.A. Knyazhevoj. – M.: R.Valent, 2017. – 228 s.

ТРИ ГОДА НА «ПЕРЕВОДЧИКЕ» (АСПЕКТ «ПРАКТИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА») ЗАПИСКИ ЮНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

А.С. Изволенская (Москва, Россия)

«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» – программа дополнительного высшего образования в МГУ под руководством профессора Л.В. Полубиченко. Одной из целей Программы является повышение профессиональной квалификации учащегося как специалиста независимо от уже имеющейся или получаемой на данный момент квалификации. Это нетривиальная задача, предполагающая целостный подход к обучению, которое в течение двух лет включает различные аспекты, среди которых – «Практический курс иностранного языка». В статье кратко изложен педагогический опыт автора по итогам работы на Программе в 2015–2018 гг. Особое внимание уделяется трём вопросам: 1) лингвистического содержания обучения на основе зачётных/экзаменационных требований; 2) содержательного наполнения курса с учётом предлагаемых на Программе пособий; 3) методического обеспечения групп.

Ключевые слова: «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», перевод, коммуникация

Образование – не подготовка к жизни, образование и есть сама жизнь.

Дж. Дьюи

Одна из ключевых задач Программы – совершенствование общего уровня владения иностранным языком в устной и письменной формах [Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»], поэтому грамматика является важной составляющей. На момент написания данной статьи учебным пособием по аспекту «Практика английского языка» является Solutions издательства Оксфордского университета.

1) Как показала практика, из предусмотренного Программой грамматического материала наиболее сложными (даже в «сильных» группах) для освоения являются: правила употребления модальных глаголов, артиклей, инверсия. Приведём примеры.

2) Перевод – незаменимый инструмент для разъяснения некоторых вопросов грамматики для студентов с разным уровнем подготовки. Так, предложение *Язык, некогда бывший родным для жителей Океании, именуется теперь СТАРОЯЗом* было передано моими студентами как *The language, used to be mother tongue for the inhabitants of Oceania, is now named Oldspeak*. Буквально, вплоть до передачи особенностей пунктуации. Разъяснение сути затруднения начали с глагола *used to* и с перефразирования в более нейтральный стиль: *Язык, который когда-то был родным для жителей Океании, именуется теперь СТАРОЯЗом*. В устной речи грубая ошибка, возможно, останется незамеченной. Но при письменном переводе обнажается серьёзная брешь в знаниях. Письменные задания по переводу текстов с русского на английский в качестве тренировки ума могут быть очень полезны. Приведём пример из практики «сильных» студентов. Дэвид Кристал в одной из своих книг объясняет различие между ограничительными и распространительными придаточными предложениями на следующем примере:

a) *Snakes which are poisonous should be avoided.*

b) *Snakes, which are poisonous, should be avoided.*

Высказывание b) является ложным, т.к. подразумевает, что все змеи ядовиты [Crystal, 2004: p.151]. Однако при переводе на русский язык оба высказывания прозвучат одинаково: *Змей, которые ядовиты, следует избегать*, или же более по-русски: *От ядовитых змей следует держаться подальше*. Для большей ясности мы нашли иной пример, иллюстрирующий разницу:

c) *This is a quote from the Bible which I didn't read.*

d) *This is a quote from the Bible, which I didn't read.* [*Это цитата из Библии, которую я, кстати, не читал(а)*]

Здесь ложным оказывается высказывание c), согласно которому существует несколько Библий (одну из которых я не читал). Разница же между ограничительным и распространительным типами наглядна в переводе второго, верного высказывания d). Более того, мы часто используем приём обратного перевода: *This is a quote from the Bible, which I, by the way, didn't read*. Как видно из примера, различие между двумя типами предложений выявляется и благодаря вводному слову *кстати*, придающему фразе *которую я не читал(а)* характер попутного замечания, в роли которого часто выступает распространительное придаточное предложение.

2) В качестве материала для обсуждения тем по грамматике стараемся находить предложения и фразы, которые можно услышать в реальных ситуациях на английском и русском языках. Практика перевода аутентичных текстов в этом смысле очень ценна. *Был там и его орден – тяжёлая тёмно-красная звезда. Он не любил его носить, да и не перед кем было это делать. Награду тогда заслужили все. Своим трудом, потом, кровью, своими жизнями, а дали одному только ему. Как командиру и комсомольцу. Стыдно было носить её*. [Падалка, 2013, с.114] Это отрывок из воспоминаний одного из защитников Севастополя во время Великой отечественной войны. Мы начали с перевода, который Владимир Набоков бы назвал «лексическим» [Nabokov Online Journal, Vol. I, 2007]: *He didn't like wearing the medal, nor was there anyone before whom to show it off. He felt ashamed to wear it.*

Одним из моих студентов был предложен иной перевод выделенного фрагмента: *There was no valor in wearing it* (дословно: *Не было в том особого героизма, чтобы медаль ту носить*). Возможно, признание в том, что человеку стыдно носить награду, заслуженную, по его же словам, «трудом, потом, кровью», для англоговорящего прозвучит несколько парадоксально. Такой подход к переводу можно оспорить: возможно, в данном случае *Стыдно было носить её* следует перевести именно «лексически». Метод переводчика, таким образом, определяется задачей перевода конкретного текста. Что такое перевод в каждом отдельном случае? Должен ли перевод быть бледной копией оригинала (или как выразилась моя коллега Н.В. Бунтман «выцветшим ковром»), или же чем-то новым, обретшим в мире другого языка иную оболочку?

Помимо мемуаров, материалы для первой («сильной») группы включали: художественную литературу (для анализа переводов в течение учебного года все учащиеся выбирали по одному произведению англо- или русскоязычного автора), поэзию (в том числе тексты песен), публицистику, отрывки из художественных и документальных фильмов, интервью, научно-популярные статьи и лекции, сводки новостей, кулинарные рецепты и др.

3) Предписываемое пособием содержание обучения (темы для обсуждения, лексика) является приблизительным сценарием, на основе которого есть возможность разрабатывать курс, ориентируясь на интересы и потребности слушателей, актуальные на данный момент в России и в мире вопросы. Чётко обозначенные цели и задачи не обязательно должны задавать столь же жёстко регламентированный набор и последовательность заданий. Творческий подход необходим к самому процессу обучения: как пишет Майкл Брин,

«сделать приоритетом сам путь» [Цит. по: Nunan, 1990: p.42–43]. Качество обучения, иными словами, прямо пропорционально регулярности обновления и степени адаптации конкретных заданий. Педагогу Программы в этом смысле предоставляется хорошая творческая свобода. Грамматический же материал строго определён требованиями лексико-грамматического теста, который больше грамматический, нежели лексический. Уделяемое грамматике внимание обосновано, ведь функционирование системы коммуникации регулируется грамматическими правилами. Д. Кристал пишет о «печальном наследии» латыни: миф о «простоте» грамматики английского языка происходит из представления о том, что «сложность» языка тождественна «количеству окончаний» [Crystal, 2003: p.190]. «Нет грамматики – нет эффективной коммуникации» [Там же]. Более того, лингвистами отмечается связь между беглостью речи (fluency) и её чистотой (accuracy) [Цит. по: Nunan, 1990: p.63]. Иногда кажущаяся беглость сводится к скорости, словам-паразитам и выговариваемой на американский манер согласной *r*. Беглость же речи предполагает способность формулировать на иностранном языке мысли по той же траектории, с той же скоростью и степенью точности, что и на родном языке. Таким образом, значимость, придаваемая грамматической составляющей в рамках курса, отнюдь не отменяет (успешной) реализации коммуникативного подхода. С точки зрения методического обеспечения курса диалогический метод оказывается наиболее эффективным – в этом смысле мало нового было придумано со времён Сократа. Перевод при этом не только самоцель, но и действенное средство познания, научения, разъяснения нюансов.

Наконец, приведём цитату моей коллеги О.А. Егоровой о том, что роль педагога – это «своеобразная ватерлиния», колеблющаяся в зависимости от способностей и загруженности самого педагога и потребностей и загруженности ученика [Егорова, 2017]. Цель второго высшего образования заключается, помимо диплома, и в саморазвитии каждого участника образовательного процесса. Принятие такой установки открывает возможности для личностного и творческого роста как для педагога, так и будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Список литературы

- [1] Падалка Ю.В. Пароль: «Севастополь». Телескоп, Севастополь, 2013.
- [2] Crystal D. Rediscover grammar. Pearson Longman, 2004.
- [3] Crystal D. The English language. Cambridge University Press, 2003.
- [4] Nunan D. Designing Tasks for the communicative classroom. Cambridge language teaching library, 1990.
- [5] Егорова О.А. Анкетирование студентов как метод совершенствования учебного процесса // Мир педагогики и психологии, №5 (10): <http://scipress.ru/pedagogy/articles/anketirovanie-studentov-kak-metod-sovershenstvovaniya-uchebnogo-protsessa.html> (дата обращения: 6.08.2018).
- [6] Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: http://www.ffl.msu.ru/study/additional/translator.php?sphrase_id=59598. (дата обращения: 6.08.2018).
- [7] Translation is a bastard form. An Interview with Michael Scammell // Nabokov Online Journal, Vol. I / 2007: <http://www.michaelscammell.com/assets/interviews/Translation-Is-Bastard-Form-Interview.pdf> (дата обращения: 6.08.2018).

A YOUNG TEACHER'S NOTEBOOK: 3 YEARS' EXPERIENCE AT THE «TRANSLATOR» EDUCATIONAL PROGRAM (LOMONOSSOV MSU)

A.S. Izvolenskaya (Moscow, Russia)

“Translator in Professional Communication” is a graduate degree program at Lomonossov MSU, headed by Professor L.V. Polubichenko. The students are supposed to enhance their professional competence regardless of their actual educational or professional background. In no way a trivial task, this requires an integrated approach to teaching and learning process. The 2-year Program is comprised of different courses, including “Practice of English”. In this paper, the author has summarized her teaching experience at the Programme in 2015–2018. The central topics here are focused on the following: 1) essential grammar and vocabulary as prescribed by the syllabus; 2) the relevant input and activities; 3) teaching and learning methods.

Key words: “Translator in Professional Communication”, translation, communication

НЕКОТОРЫЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОТЛИЧИЯ ПРАВОВЫХ СИСТЕМ РОССИИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

Н.А. Калмазова (Саратов, Россия)

В статье рассматриваются эффективные практические наработки, применяемые в преподавании теоретических основ межкультурной коммуникации студентам-юристам программы бакалавриата. Такого рода знание передаётся при чтении установочных лекций. Целесообразно затрагивать такие аспекты, как различия в юридической картине мира России, Великобритании и США, национальная специфика лексических, грамматических и стилистических языковых средств юридической терминологии, а также особенности перевода специальных терминов. Главной целью установочных лекций является введение студентов-юристов в межкультурное пространство двух различных правовых систем – общего права и гражданского права, а также демонстрация стратегий анализа и синтеза данного пространства, например, межкультурной адаптации понятий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, адаптация, перевод, правовая система, термин

Сравнительно недавно в курсе преподавания английского языка студентам-бакалаврам и студентам-специалистам юридического высшего учебного заведения появились предваряющие каждый семестр установочные лекции. Первоначально такое нововведение вызвало вопрос и сомнение по поводу его целесообразности. Действительно, насколько важно студентам получить теоретические знания по непрофилирующему предмету? В ходе разработки лекционного материала и его апробировании стало очевидно, что вводные лекции не только помогают систематизировать и обобщать уже накопленный материал, но и способствуют межкультурной адаптации понятий, связанных с юридической картиной мира англоязычных стран. Такого рода адаптация непосредственно влияет на правильность перевода и подбора репрезентативных вариантов англо-американским юридическим терминам на русском языке. Также межкультурная адаптация способствует достижению одной из основных целей обучения иностранным языкам – формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. [Барышникова, 2016: 108; Денисов, Кирюшкина, 2016: 227; Иголкина, 2015: 226].

Очевидно, что межкультурная адаптация требует приобретения теоретических знаний в профессиональной области англоязычных стран. Следовательно, параллельно с изучением специальной терминологии, студенты-юристы должны иметь представление о картине мира правовых отраслей Великобритании и США, то есть необходимо применять междисциплинарный подход. Так, необходимо осмыслить сходства и отличия правовых систем Великобритании, США и России и понимать мотивировку способов вербализации понятий, обозначенных терминами разных правовых систем.

На программе бакалавриата студенты Саратовской государственной юридической академии изучают английский язык 3 семестра. В первом семестре курс называется «Иностранный язык», во втором и третьем семестрах курс называется «Иностранный язык в сфере юриспруденции». В установочной лекции к первому семестру систематизируются знания студентов по общему английскому языку в рамках межкультурной коммуникации с учётом базовых правовых терминов (*law* – закон, право; *lawyer* – юрист, адвокат, законовед, правовед; *act* – действие, деяние, закон, постановление). Многие аспекты цитируются из учебника С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация».

Вторая и третья лекции охватывают основные аспекты межкультурных различий юридических понятий, изучаемых во 2 и 3 семестрах соответственно.

Приведём некоторые из них. Все представители юридической профессии связаны с отправлением правосудия – *administration of law*. Дело расследуется, готовится к слушанию, заслушивается. Выносится судебное решение или приговор. Этот процесс отличается от системы, существующей в Российской Федерации, так как основой англо-американской правовой системы является общеправовая традиция. Необходимо запомнить, что данный термин имеет как минимум 3 варианта: общее право – *common law*, *case law*, *judge-made law*. Объяснить такую пропорцию 1:3 возможно, обратившись к истории формирования данной системы. Общее право появилось в Великобритании во времена Вильгельма завоевателя (1066). Объединив страну, новому королю было необходимо укрепить единство власти, исходящей из одного источника. Так и появился термин *common law*. Серьёзные реформы в судебной системе были проведены Генрихом II (*Henry II*, 1154). Прово-

дниками единых законов являлись разъездные судьи (*travelling judges*) – именно они внедряли единые законы во все графства королевства. Отсюда и происхождение термина *judge-made law*. Термин *case law* появился позже. Он возник из практики разъездных судей, которые по возвращении в Лондон обсуждали со своими коллегами заслушанные ими дела (*cases*) и вынесенные по ним решения (*decisions they made*). Со временем эти решения стали переписываться и собираться в сборники. Появилась норма, известная как *stare decisis* – стоять на решенном, или *precedent* – прецедент, согласно которой судья был обязан выносить решение по делу аналогично предыдущему делу с такими же фактами.

Опора на факты и решения по предыдущим делам стала основой состязательной системы (*adversary system*). Как известно, исторически сложились две системы отправления правосудия – инквизиционная, или следственная (*inquisitorial*), и состязательная, или система противоборства сторон (*adversarial*). Инквизиционная система распространена прежде всего в континентальной Европе, поэтому ее называют и континентальной системой.

«В состязательной системе суд играет пассивную роль в рассмотрении дела, тогда как стороны предельно активны, так как именно им принадлежит инициатива при подготовке, слушании и пересмотре дела. В инквизиционной системе стороны также обладают равными правами при подготовке дела. Однако для состязательной системы важно не только равенство сторон, но и проведение расследования по делу, что невозможно в инквизиционной системе. Исход дела в состязательной системе намного больше зависит от адвоката, его опыта подготовки дела и мастерства убеждения в зале судебных заседаний.» [lawbook.online] Это своеобразный спектакль, эмоциональный акцент которого позволяет выиграть дело, несмотря на факты.

В отличие от инквизиционной системы, в состязательной системе судья не занимается подготовкой дела к слушанию. При рассмотрении дела судья редко вмешивается в происходящее, нечасто задаёт вопросы, но, если нужно, быстро наводит порядок в зале судебных заседаний или задаёт дополнительные уточняющие вопросы свидетелям, потерпевшему или обвиняемому. Он получает всю информацию с нуля, составляет своё мнение на основании отобранных и представленных сторонами фактов и документов, что поддерживает идею непредвзятости и справедливости. Затем судья выносит решение или назначает приговор.

В состязательной системе адвокат играет ведущую роль в поиске и подготовке всех материалов по делу. Его ведение дела предполагает большую работу. Помимо универсальных действий, таких как подготовка первоначального документа (искового заявления – *pleading*, *claim*, жалобы – *complaint*, ходатайства – *motion*), адвокат должен прекрасно владеть навыком *legal research*. Данный термин затруднителен для перевода на русский язык, так как обозначает уникальное понятие. Поэтому в процессе подготовки установочной лекции предпринимается попытка показать студентам многоступенчатые действия при подборе репрезентативного варианта перевода. Правильно перевести этот термин достаточно сложно. Словари дают следующие варианты. Словарь МультиТран: исследования положений закона, судебных решений и прецедентов; изучение законодательства и правоприменительной практики, правовые исследования; проведение правовых исследований; исследования юридические. Словарь Лингво не даёт варианта перевода данного термина. В приведённых вариантах наблюдается попытка трактовать прецедентное право с точки зрения гражданской правовой традиции, что невозможно. Действительно, исследование положений закона предполагает проведение анализа закона, выявление проблемных положений закона, а также формулировку предложений по совершенствованию закона. Эти действия выполняет не адвокат. А *legal research* – чуть ли не главный предмет юридических факультетов в рамках основ судебного процесса (*trial*). Среди примеров лексико-фразеологической сочетаемости русского языка сочетание «изучение закона» применимо в контексте физических явлений, например, «изучение закона сохранения импульса», «изучение закона Ома для полной цепи», следовательно, не применимо к переводу термина *legal research*. Термин «правовое исследование» в рамках российской традиции включает пять элементов: субъект, объект, методы познания, технические и иные средства познавательной деятельности и результаты познания, из которых уже первый элемент – субъект правового исследования – это специалист в одной из отраслей правовой науки (что уже не совместимо с работой адвоката), основной задачей которого является успешное ведение научных исследований, решении проблем правовой науки на уровне теоретического знания и т.д. Термин «юридические исследования» вообще не употребляется в российских юридических текстах, хотя является заголовком популярного периодического издания. Различия культурных традиций очевидно.

Попробуем разобраться с объёмом понятия английского термина в рамках англо-американской правовой традиции. Что американские юристы подразумевают, произнося термин *legal research*?

Definition of Legal Research

Legal research is generally the process of finding an answer to a legal question or checking for legal precedent that can be cited in a brief or at trial. Sometimes, legal research can help determine whether a legal issue is a “case of first impression” that is unregulated or lacks legal precedent. Virtually every lawsuit, appeal, criminal case, and legal process in general requires some amount of legal research.

Legal information is organized into two general categories:

Primary Law: Binding law that is codified in statutes, regulations, and caselaw.

Secondary Sources: Not legally binding, this type of information explains primary law and legal theory; including legal digests, treatises, journals, etc.

The U.S. legal system is based on precedent – that is, decided court cases – in conjunction with statutes and common law. Therefore, the function of legal research typically is to find out how previous courts have decided cases with similar fact patterns. Most legal research is now performed online. For example, FindLaw's sister company, Thomson Reuters Westlaw, provides online legal research tools you can use to look up cases and verify current law.

How Your Attorney May Use Legal Research

Your attorney (or a paralegal under their supervision) may review statutes, caselaw, and secondary authority before deciding how to proceed with your case. Since the law is based on precedent, caselaw with a similar fact pattern can give your attorney an idea of how things may play out in court.

Similarly, a corporate lawyer may conduct legal research in order to determine whether a proposed new policy would expose the company to liability. This may include research into building codes, employment laws, or federal environmental regulations. [https://hirealawyer.findlaw.com]

Итак, *legal research* включает прецеденты и всю документацию к делу, которая зависит от конкретной отрасли права. В русском языке юриспруденции существует такое понятие как «доказательная база». Примечательно, что такого понятия нет ни в одном кодексе, но оно активно применяется в следственной и судебной практике. Практикующие юристы ссылаются на доказательства и процесс доказывания. «Доказательства и доказывание это термины процессуального права. Доказательства – это сведения и материалы, отображающие информацию о фактах, значимых для дела. Доказывание – это порядок получения и закрепления доказательств. Такое определение подходит для арбитражного, гражданского и административного процесса.» [www.businessman.ru]. Несколько иной подход применяется в уголовном процессе и в области административных правонарушений. Там доказательствами считаются сведения либо фактические данные, на основании которых должностные лица и/или суд устанавливают наличие нарушения и виновности лица, а также иные факты, выяснение которых обязательно. Доказательная база состоит из нескольких элементов: документы, показания свидетелей, вещественные доказательства, заключения экспертов. Данное понятие не совпадает по объёму значения термину *legal research*, так как в нём присутствуют такие компоненты как показания свидетелей, вещественные доказательства, заключения экспертов, но отсутствует компонент прецедент.

Рассмотрим ещё один термин российского законодательства. «Судебная практика – в странах романо-германской правовой системы понятие, означающее совокупность решений судов (прежде всего высших по тем или иным вопросам. Судебная практика, обобщенная в специальных сборниках, играет фактически роль вспомогательного источника права, восполняя пробелы, существующие в законодательстве. В странах англо-американской правовой системы пробелы в законодательстве, точнее львиная доля законодательства основана на прецедентах, включающих в себя решения судов и комментарии к судебным решениям. Отдаленная опосредованная связь понятий налицо.» [dic.academic.ru] Следовательно, термин *legal research* частично отражает понятие, закреплённое за термином судебная практика.

Итак, *legal research* – термин, который лишь частично аналогичен понятиям, закреплённым за терминами российской правовой традиции – «доказательная база», «судебная практика». Следовательно, их применение при переводе возможно в редких случаях, но нежелательно. *Legal research* – это и прецеденты, и действующее законодательство, и документы по фактам дела, следовательно, описательный перевод – изучение прецедентов, законодательных актов и документов по фактам данного дела наиболее верно и полно отражает данное понятие, чуждое российскому законодательству.

Здесь возникает вопрос целесообразности перевода. Как известно, язык стремится к экономии языковых средств, идеальный термин тяготеет к ёмкому однословному варианту, короткий термин лучше воспринимается в переводе. Есть ли необходимость давать многословный описательный перевод термина, и если да, то в каких случаях?

Например, в сериале Форс-мажоры 1 сезон 1 серия в одном эпизоде есть фразы со следующим переводом:

Ты лучший исследователь в фирме... Исследование – это такое же искусство, как и наука.

По фразам может сложиться ложное впечатление, что герои сериала занимаются научным исследованием. Но ситуация несколько другая. Герои готовят материалы для слушания дела, а именно – разбираются в *legal research*.

Оригинал:

I need your help! You are the best researcher in the firm.

Research is as much art as science.

В данном случае в переводе целесообразно ограничиться прецедентным компонентом термина *legal research*. (Ты лучше всех ориентируешься в прецедентах. Ты лучше всех умеешь работать с судебной практикой.) Хотя решение всегда за переводчиком.

Приведенный материал, используемый в курсе установочных лекций, строится по принципу от общего к частному. Вводя студентов-юристов в картину мира англо-американской системы права, необходимо акцентировать общие тенденции его формирования и сравнить его с системой права России, для того чтобы стало очевидным понимание отличий в области юридической терминологии и юридического перевода. В свою очередь умение найти и проанализировать межкультурные отличия является основой применения навыка межкультурной адаптации понятий.

Список литературы

- [1] Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции, направленное на речевое воздействие в профессиональной деятельности. / Проблемы современной лингвистики в контексте антропоцентризма. Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 107–111.
- [2] Денисов В.Н., Кирюшкина Т.В. Комплексный подход для достижения коммуникативной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2016. №5 (112). – С. 227–230.
- [3] Иголкина Н.И. Обучение переводу как средство профессиональной социализации студентов университетов. // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2015. №3 (15). – С. 224–230.
- [4] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 325 с.
- [5] <https://lawbook.online/protsess-zarubejnyih-grajdanskiy/>.
- [6] <https://hirealawyer.findlaw.com/choosing-the-right-lawyer/>.
- [7] <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/18575>.
- [8] <https://www.businessman.ru>.

RUSSIAN AND ANGLO-AMERICAN INTERCULTURAL DIFFERENCES OF LEGAL SYSTEMS

N.F. Kalmazova (Saratov, Russia)

The article deals with effective practical work which is applied in teaching theoretical foundations of intercultural communication to law students (Bachelors and Specialists). It may be taught in the introductory course lectures. It is useful to touch upon the following issues: differences in legal worldview of Russia, Great Britain and the USA, national characteristics of lexical, grammatical and stylistic means of legal terminology and special approach to legal terms translation. The aim of the introductory lectures is to describe the intercultural sphere of the two different legal systems – common law and civil law as well as to demonstrate the strategies of analysis and synthesis of this sphere, e.g. intercultural adaptation of the notions.

Key words: intercultural communication, adaptation, translation, legal system, term

References

- [1] Barishnikova S.N. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii, napravlennoe na rechevoe vozdeistvie v professionalnoi dejatel'nosti. / Problemi sovremennoi lingvistiki v kontekste antropotsentrizma. Saratov: Saratovskii sotsialno-economicheskii institute (filial) REU im. G.V. Plekhanova, 2016. – S. 107–111.
- [2] Denisov V.N., Kirushkina T.V. Kompleksnii podkhod dla dostizhenia kommunikativnoi tseli obuchenia inostrannomu jaziku v nejazikovom // Vestnik Saratovskoi gosudarstvennoi juridicheskoi akademii. 2016. №5 (112). S. 227–230.
- [3] Igol'kina N.I. Obuchenie perevodu kak sredstvo professionalnoi sotsializatsii studentov universitetov. // Modeli, sistemi, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obchestve. 2015. №3 (15). – S. 224–230.
- [4] Ter-Minasova S.G. Jazik i mezhkulturnaja kommunikatsia. – M.: Izd-vo MGU, 2004. – 325 s.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т.Н. Омеляненко (Москва, Россия)

В статье рассматривается концепция комплексного обучения профессиональным навыкам на иностранном языке, а также различные подходы к осуществлению педагогического сотрудничества в сфере иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов. Исследуется возможность интегрирования преподавания ИЯ и других учебных дисциплин по мето-

ду CLIL (Content and language integrated learning). Изучаются возможности иностранного языка как средства междисциплинарной интеграции на различных уровнях образования. Иностранный язык рассматривается как оптимальное средство междисциплинарной интеграции с предметами не только гуманитарного, но и естественнонаучного цикла на различных уровнях образования: средней школы, бакалавриата и магистратуры

Ключевые слова: обучение иностранному языку, бакалавриат, магистратура, междисциплинарная интеграция

Развитие высшей школы на современном этапе характеризуется все возрастающим вниманием к языковому образованию, которое можно справедливо считать инструментом модернизации вуза. Необходимость владения иностранными языками в современном мире не подлежит сомнению, и поэтому популярность иностранного языка как учебного предмета довольно высока. Поскольку иностранный язык в ходе своего изучения выполняет как общеразвивающую, так и воспитывающую функцию и часто в большей степени, чем многие другие учебные предметы, он может быть оптимальным средством осуществления междисциплинарной интеграции, отвечающей за целостность современного учебного процесса в высшей школе и являющейся приоритетным направлением развития высшего образования.

Актуальность междисциплинарной интеграции на всех уровнях образовательной системы обусловлена необходимостью реализовать как задачи отдельных учебных предметов, так и общего формирования всесторонне развитой, грамотной и профессионально компетентной личности выпускника учебного заведения. Иностранный язык в этом контексте является основой для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными, а также профессиональными дисциплинами.

Идея междисциплинарности обучения не является новой, она известна еще с античных времен и неоднократно озвучивалась известными философами и педагогами. Так, например, в XVII веке великий педагог и мыслитель Я.А. Коменский в своей книге «Великая дидактика» писал, что все находится во взаимной связи и должно преподаваться в такой же связи, т.е. подчеркивается мысль, что целью обучения должно быть создание целостной картины мира. [Коменский, 1982]. В последнее время междисциплинарное обучение становится все более популярным особенно в сфере высшего образования, хотя в некоторых странах, например в Финляндии, оно осуществляется и в школах, причем на государственном уровне.

Необходимость внедрения междисциплинарного подхода является результатом того, что развитие науки и техники приводит к размытию границ между отдельными науками, и все более востребованными становятся специалисты, которые могут быстро адаптироваться к происходящим изменениям. Отвечая на требование времени, многие вузы уже предлагают и внедряют программы, в той или иной степени основанные на междисциплинарном подходе, интегрируя, например, дизайн, бизнес, инженерное дело. [Попова, 2012: 32] Если говорить об иностранном языке, то он имеет особенно благоприятные возможности для междисциплинарной интеграции с предметами не только гуманитарного, но и естественнонаучного и технического цикла на всех уровнях образования: средней школы, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

На уровне высшего образования при осуществлении междисциплинарного подхода происходит объединение лингвистической, профессиональной и культурологической направленности обучения, причем содержание обучения иностранному языку включает в себя различные аспекты других дисциплин. Степень сложности такой интеграции может быть различна: есть дисциплины, которые более тесно связаны с иностранными языками, в частности с английским (информатика, шоу бизнес, мода), а другие с ними менее тесно связаны (химия, физика, математика, медицина).

Главная цель междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка состоит в формировании духовно полноценной, культурно развитой личности, обладающей не только узко-предметными и узкопрофессиональными знаниями и владеющей одним из главных богатств общечеловеческой культуры – языком. При осуществлении междисциплинарной интеграции на базе иностранного языка в результате синтеза целей отдельных учебных дисциплин и главной цели самой междисциплинарной интеграции формулируется единая интегративная цель.

Достижение этой цели зависит от реализации трех компонентов: содержательного, организационно-методического и результативно-оценочного. Содержательный компонент предполагает наличие инвариантной части, определяемой ФГОС и рабочими учебными программами отдельных дисциплин, и вариативной части, определяемой целями и задачами межпредметной интеграции. Организационно-методический компонент включает как набор традиционных методов обучения иностранному языку, так и ряд специфических методов, основывающихся на интегративном подходе. Результативно-оценочный компонент междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка представлен интегративной методикой оценивания результатов.

Основным результатом межпредметной интеграции следует считать личностную коммуникативную компетентность, реализующуюся в способности личности использовать знания и умения в области иностранного языка в межличностном, профессиональном и культурном общении при устной и письменной

коммуникации. Очень важно также быть способным оценить ситуацию общения и определить соответствующий способ поведения в этой ситуации. Коммуникативная компетентность оценивается комплексно: в области родного языка, иностранного языка и языка специальности.

В зарубежной методике проблема междисциплинарности отождествляется с методом CLIL – Content and language integrated learning – интегрирование преподавания ИЯ и других учебных дисциплин. Этот термин был введен в 1992 г. финским ученым Дэвидом Маршем и определяется как дидактическая методика, позволяющая сформировать у учащихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общих учебных знаний и умений.

CLIL имеет двойную цель: изучение определенной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка. Однако не стоит забывать, что в качестве учебной дисциплины иностранный язык отличается от других дисциплин тем, что он является главной целью обучения, в то время как при обучении другим предметам язык является лишь, инструментом. Так, читать лекции на иностранном языке и на родном – это большая разница. Среди многих особенностей обучения предметам на иностранном языке можно выделить следующие:

- коммуникативный характер занятий, где студенты взаимодействуют в парах, группах, с преподавателем;
- снятие языковых трудностей, т.е. ознакомление с новой лексикой в начале занятия и разбор трудных грамматических конструкций;
- наличие визуальных средств, иллюстрирующих представляемый учебный материал;
- постоянный контроль понимания и усвоения новой информации.

Осуществление междисциплинарной интеграции на базе иностранного языка в вузе может происходить по-разному. Это может быть полностью профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в виде лекций и семинаров с использованием учебников, составленных в соответствии с учебными программами профилирующих дисциплин по специальности. Кроме учебников могут использоваться дополнительные аутентичные тексты для аудиторной и самостоятельной работы, нацеленные на расширение профессионального кругозора. В данном случае основной целью обучения является знания по специальности, а иностранный язык является средством, инструментом приобретения профессиональных знаний.

Еще одной формой междисциплинарной интеграции на базе иностранного языка в вузе может стать организация контролируемой самостоятельной работы студентов с иностранным языком с целью получения дополнительной информации о новейших научных и профессиональных достижениях в профилирующих дисциплинах. Студенты могут готовить доклады, сообщения и презентации для участия в тематических конференциях, студенческих форумах, конгрессах, фестивалях науки и других мероприятиях научной работы студентов (НИРС) на иностранном языке. Основное же учебное время посвящено именно изучению самого иностранного языка, созданию качественной базы умений и навыков, обеспечивающих дополнительное профессиональное самообразование.

Опыт обучения иностранному языку в бакалавриате и магистратуре многопрофильного вуза свидетельствует, что междисциплинарная интеграция на основе иностранного языка способствует повышению интереса и мотивации студентов. На практических занятиях и при выполнении разнообразных самостоятельных и творческих заданий по иностранному языку наибольшей эффективностью отличаются такие задания, как подготовка докладов, кратких сообщений, презентаций по проблемам современной науки, техники и технологии на изучаемом иностранном языке. В свою очередь, при подготовке к семинарам по основной специальности будущие бакалавры и магистры используют научную и техническую литературу на иностранном языке. [Степанова, 2014: 1245]

В магистратуре особо эффективна такая форма организации обучения, как проведение семинаров на изучаемом иностранном языке по актуальным проблемам основной специализации магистрантов и использованию достижений современной науки и технологии в различных странах. Сведения историко-страноведческого, культурного и справочного характера могут органично вплестаться в канву занятия, их целесообразно включать в сообщения преподавателя, в тексты на иностранном языке для самостоятельной работы студентов, а также в доклады, рефераты, сочинения и творческие работы. Интересно отметить, что культурологические знания, полученные на занятиях по иностранному языку, оказываются востребованными и на других дисциплинах.

Поскольку иностранный язык – это основа для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными и профессиональными вузовскими дисциплинами, его преподавание должно проводиться на интегративной основе за счет взаимодействия дисциплинарных компонентов. Это можно проследить на примере связи иностранного языка с информатикой. Изучение дисциплины «Иностранный язык» с привлечением электронных ресурсов способствует взаимодействию этих компонентов и в совокупности с профессиональной тематикой изучаемого материала обеспечивает взаимодействие «Иностранный язык» – «Информатика» – «Профессиональная дисциплина» [Sihvola, 2014: 32].

Информатика и другие компьютерные дисциплины, которые обязательно присутствуют во всех рабочих учебных планах основных образовательных программ, способствуют формированию у студентов умений и навыков действий с электронными ресурсами. Например, использование специализированных переводче-

ских программ при переводе оригинальных медицинских текстов способствует ускорению процесса перевода. Студенты при редактировании текста перевода исправляют грамматические, лексические, стилистические ошибки и создают собственный вариант перевода текста. Это развивает языковое мышление студентов, активизирует знание специальной терминологии.

Кроме того, готовясь к различным научно-практическим конференциям, студенты выполняют большой объем подготовительной работы, связанный с выбором необходимых Интернет-ресурсов, а также отбором и анализом необходимого и достаточного материала по теме выполняемой работы. Так в процессе обучения реализуются междисциплинарность, отражающая интеграционные процессы в науке, обществе и на производстве.

Поскольку основная цель междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам состоит в формировании коммуникативных навыков, очень важным видом учебной деятельности являются ролевые игры, подготавливающие студентов к реальным бытовым и профессиональным ситуациям. Другими полезными и результативными видами учебной деятельности являются реферирование и пересказ специализированных текстов, составление терминологических глоссариев при работе с терминами. Это хорошо подготавливает к общению с зарубежными коллегами, к поиску иностранных источников необходимой информации и их анализу.

Совершенно очевидно, что для реализации междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка в учебном заведении любого уровня требуются совместные и согласованные действия преподавателей специальных предметов (дисциплин) и преподавателей иностранного языка. Иными словами, необходима сплоченная работа нескольких кафедр, которые могли внести свои предложения, коррективы, привести реальную информацию из практики, необходимую будущему выпускнику. Совместная работа, осуществляемая в виде дискуссий, собраний, семинаров, круглых столов, могла бы способствовать разработке современных, действительно нужных рабочих программ, реализующих междисциплинарный подход в подготовке специалистов, которые необходимы нашему обществу на современном этапе.

Список литературы

- [1] Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./ под ред. А.И. Пискунова. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 242–476.
- [2] Попова Н.В. Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход. – СПб: Издательство Политехнического университета, 2012. – С.31–33.
- [3] Степанова М.М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры // Молодой ученый. – 2014. №4. – С. 1244–1246. – URL <https://moluch.ru/archive/63/9915/> (дата обращения: 10.10.2018).
- [4] P. Sihvola. Multidisciplinary Education – Impact on Working Career, Case IDBM. Aalto University School of Business, Department of Management Studies. 2014.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

T.N.Omelyanenko (Moscow, Russia)

The article deals with the integrated English language teaching of professional skills as well as different approaches to pedagogical collaboration in foreign language teaching of students in non-linguistic universities. The possibility of foreign language teaching integrated with other disciplines according to CLIL is considered. Foreign languages are regarded as the means of interdisciplinary integration with humanities and natural sciences at different levels of education such as school, baccalaureate and master's degree program.

Key words: foreign language teaching, baccalaureate, master's degree program

References

- [1] Komensky Y.A. Velikaya didaktika// Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya: V 2-h t/ pod red. A.I.Piskunova.- T.1. – М.: Pedagogika, 1982. – С. 242–246.
- [2] Popova U.V. Modulnoe proektirovanie integrativnoy osnovy obucheniya inostrannomu yaziky v vuse: mezhdistsiplinaryny podhod. – SPb: Izdatelstvo Politehnicheskogo universiteta, 2012. – С. 31–33.
- [3] Stepanova M.M. Inostranny yazik kak sredstvo mezhdistsiplinarynoy integratsii: ot shkoly do magistratury// Molodoy ucheny. – 2014. №4ю – С. 1244–1246. – URL <https://moluch.ru/archive/63/9915/> (dada obrasheniya 08.10.2018).

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД В ПОМОЩЬ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.Ю. Рузавина (Москва, Россия)

В современных реалиях практически невозможно изучить одну область знаний без ее взаимодействия с другими смежными науками. Так, перевод аудио и видео контента помогает в обучении иностранного языка на разных уровнях восприятия студентов. Актуальность исследования состоит в том, что технологии, в совокупности с традиционными методами обучения, помогают воздействовать на лучшее усвоение языка у студентов с разной языковой подготовкой. В этой работе мы кратко рассмотрим возможные упражнения для усвоения языкового материала и развития навыков межкультурной коммуникации с помощью перевода фильмов, докажем эффективность такого способа работы с группой студентов. Подведем итоги о том, какие языковые аспекты можно исследовать при работе с аудиовизуальным переводом. В работе аудиовизуальный перевод рассмотрен как особый вид переводческой деятельности для обучения студентов неязыковых факультетов.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, адекватный перевод, новые технологии, методы в преподавании, киноперевод

Преподаватели в работе используют множество вспомогательных материалов для обучения иностранному языку, так перевод можно назвать одним из основных инструментов для коммуникации и языкового посредничества.

Актуальность исследования состоит в том, что технологии, в совокупности с традиционными методами обучения, помогают воздействовать на лучшее усвоение языка у студентов с разной языковой подготовкой. Основной акцент ставится на увеличение интереса обучающихся к иностранной культуре, а любителей кино к проблеме перевода аудиовизуальных произведений. В настоящее время люди, имеющие даже минимальные знания в английском языке, задаются вопросом: «Насколько адекватен перевод кинофильма по отношению к его оригиналу?».

Объектом исследования является аудиовизуальный перевод для образовательных целей. Предметом – адекватный аудиовизуальный перевод и способы его достижения для использования на занятиях по иностранному языку, как один из типов дополнительных заданий.

Цель работы – определение особенностей взаимодействия с аудиовизуальным переводом на занятиях со студентами лингвистических факультетов

Для достижения цели были поставлены задачи: выявить стратегии аудиовизуального перевода, которые можно использовать на занятиях по иностранному языку, доказать работоспособность этой модели

Новизна исследования состоит в доказательстве положительного влияния аудиовизуальных материалов в обучении языку студентов с разным уровнем владения языком.

Под термином «перевод» Вилен Наумович Комиссаров понимал «вид языкового посредничества, который всецело ориентирован на иноязычный оригинал. Перевод рассматривается как иноязычная форма существования сообщения, содержащегося в оригинале». [Комиссаров, 1990, 43] Термин «аудиовизуальный» понимается, как основанный на одновременном восприятии слухом и зрением (например, аудиовизуальные средства обучения: кинофильмы, телепередачи). [Большой Энциклопедический словарь]

Делаем вывод, что при аудиовизуальном переводе производится перенос контента с учетом языка, культуры и особенностей группы, для которой он осуществляется. Аудиовизуальный перевод это перевод аудиомедиа-текстов на другой язык, и перенос данных тестов в другую культуру.

По словам Козуляева Алексея Владимировича «реципиенты аудиовизуальных материалов одновременно являются и зрителями, и слушателями, и читателями. Они обрабатывают информацию сразу на нескольких уровнях декодирования», именно поэтому аудиовизуальный перевод выделяется в отдельную отрасль перевода. [Козуляев] Аудиовизуальный перевод подвергается всесторонним исследованиям с позиций ряда наук, таких как переводоведение, лингвокультурология, текстологии, киноведения и др. Подобный междисциплинарный подход к анализу кинотекстов позволяет углубить сопоставительное изучение оригинальных и переведённых речевых ситуаций (например, работы Матасова Романа Александровича по кинопереводу).

Аудиовизуальный перевод охватывает «перевод художественных игровых и документальных, анимационных фильмов, идущих в прокате и транслируемых в телерадиовещательных сетях или в интернете, а также сериалов, телевизионных новостных выпусков (в том числе с сурдопереводом и бегущей строкой), театральных постановок, радиоспектаклей (в записи и в прямом эфире), актерской декламации, рекламных роликов, компьютерных игр и все разнообразие Интернет материалов». [Богданов] Термин «киноперевод» входит в понятие аудиовизуального перевода, обычно подразумевает перевод художественных игровых и анимационных фильмов и сериалов. Для работы на занятиях можно использовать такие аудиовизуальные материалы, как фильмы, телевизионные сериалы, шоу, то есть работать с кинопереводом.

Перевод довольно редко рассматривают как один из методов обучения, потому что большинство программ ориентируется на коммуникативную методику преподавания языков. Сейчас перевод – это один из множества типов заданий, который может и должен быть совмещен с другими общими подходами в обучении. В этом контексте, мы надеемся, что студенты могут улучшить навыки перевода, и, особенно, навыки интерпретации текстов в процессе работы с аудиовизуальным переводом.

Рассмотрим более узкую направленность аудиовизуального перевода, а именно – киноперевод, потому что художественные и игровые фильмы ориентируются на контекст, что поможет с переводом аудиодорожки. Обращать внимание студентов необходимо на видеоряд, так как все детали уже раскрыты в самой картине, для корректного перевода важно подготовить для студентов информацию по культурному фону, по реалиям языка.

Интерпретация текста обращается в первую очередь к истолкованию общего смысла произведения через анализ его фонетических, грамматических, лексических и стилистических особенностей. Основная цель переводческих упражнений по анализу аудиовизуальных материалов – формирование умений самостоятельной интерпретации художественного текста, а также повышение культурного и информационного уровня обучающихся.

Упражнения, используемые для такого обучения, ориентируются на коммуникативные навыки и подразумевают использование современных технологий на занятиях по иностранному языку, что увеличивает интерес к процессу обучения у студентов.

Когда мы говорим об обучении иностранному языку важно учитывать разные способы восприятия учениками той или иной информации. Задача преподавателя: сделать так, чтобы обучающиеся на разных уровнях владения языком, восприняли такой учебный материал и могли использовать его на практике.

Когда же вопрос касается перевода, а именно актуального вопроса аудиовизуального перевода, то такой вид активности может задействовать практически все уровни восприятия студентов.

Обратимся к статистическим анкетным данным, которые помогут проанализировать данные по заинтересованности студентов переводом фильмов. Здесь же оставим небольшую выдержку по основным моментам исследования, обобщая ответы студентов нелингвистических специальностей колледжа от 17 до 21 года. Студентам были заданы несколько вопросов касемо переводов фильмов:

- 1) Что такое аудиовизуальный перевод для вас?
- 2) Какая озвучка/перевод вам больше всего нравится? И почему?
- 3) На что вы обращаете внимание при просмотре иностранных фильмов?
- 4) Как помогает просмотр иностранных фильмов в изучении языка?

Самые популярные ответы на эти вопросы дают понять, что студенты заинтересованы в качественном переводе и готовы работать в таком режиме. Предоставим некоторые ответы:

- 1) «Полный перевод картины, сопровождающийся дубляжом и переводом иностранных элементов фильма».
- 2) Дубляж, потому что этот тип озвучки «удобен, не отвлекает от просмотра, лучше воспринимается». Много студентов проголосовали за субтитры, из-за того, что «лучше чувствуются эмоции актеров, слышны настоящие голоса, и субтитры спасают, когда дубляж сделан плохо».
- 3) Большая часть студентов при просмотре фильма обращает внимание на сюжет и сценарий, актерскую игру.
- 4) На последний вопрос студенты давали самые развернутые ответы: «материал усваивается как визуально, так и на слух; наглядное применение речи в диалогах актеров; слушая иностранную речь, лучше запоминаются слова и языковые конструкции (особенно помогают субтитры)...

Подводя итог нашему исследованию, можно сделать вывод что такой вид занятия разряжает обстановку на занятии и может подтолкнуть студентов к самостоятельному совершенствованию навыков перевода.

Изучение английского – комплекс техник и методик, который должен помочь ученику понимать язык на слух, преодолеть языковой барьер, научиться работать с текстами. Наличие различного рода ошибок (неверное название, стилистическая адаптация и т.д.) при переводе играют большую роль для каждого

фильма. Чаще всего просмотр таких картин доставляет негативные эмоции зрителям, на что и можно указывать при проведении аудиовизуального типа урока.

Выбор стратегии работы со студентами зависит от уровня их подготовки, а выбор стратегии перевода зависит от целей конкретного занятия. Просматривать фильм целиком на занятии не целесообразно, но можно показать студентам на примере 10–15 минут фильма, как работать с кинотекстом. Лучше всего дать просмотр фильма полностью на дом, задав несколько заданий на усвоение и понимание.

Пример заданий, которые были использованы на занятии для студентов уровня elementary/ pre-intermediate. Мы взяли фрагмент (первые 15 минут) фантастического фильма Тима Бертон 1990 года, Эдвард Руки-Ножницы, потому что представленные в фильме тематики:

- подходят под запланированную лексическую тему («Части тела»);
- персонажи говорят медленно, используют жесты, легко узнаваемую мимику;
- по карикатурным ситуациям, которые представлены в фильме, можно догадаться о сложных лингвистических и экстралингвистических моментах.

Контекст, это самое главное, на что следует обращать внимание при работе с аудиовизуальными текстами. В начале фильма представлены три языковых ситуации, которые показываем студентам в виде изображений, стоп-кадров, из фильма, и даем время на их описание.

Необходимо познакомить студентов с представленной в фильме лексикой, фразами, указать на реалии, которые представлены в культуре страны изучаемого языка. Осуществить перевод, оценивая грамматический конструкции, в которых могут возникнуть затруднения («Have you gone blind? We should decide on lipsticks»). Однако, одно из основных правил перевода как художественной литературы, так и кинофильма остается неизменным. Основой перевода Нона Галь называет «своеобразие иноземного быта надо живописать не формалистически оставленными без перевода словечками, а верно воссоздавая средствами русского языка ту особенную обстановку, быт и нравы, что показаны в переводимой книге языком подлинника».

Важно учесть уровень владения языком, поэтому субтитры (на английском) – необходимый элемент, особенно для тех студентов, у кого превалирует зрительная память. Другие типы памяти (слуховая, эмоциональная) также задействуются в ходе работы с кинотекстом.

Пример задания: Назовите пять доказательств за или против указанных утверждений: 1. The story is started with the information about snowfall. Yes/no? Why? 2. Avon woman, Peg, loves her job. Yes/no? Why? 3. Edwards house is very beautiful. Yes/no? Why?

Важно предложить студентам самостоятельно побыть в роли переводчика, после чего сравнить полученные результаты. Осуществить дискуссию на тему того, как сложно добиться адекватного перевода при переводе кинокартин. Раздать студентам скрипты с несложными диалогами.

Студенты разными способами переводят даже самые простые конструкции, что дает им повод задуматься о том, какой перевод эквивалентен, обсудить – на что обращать при переводе фильма. Пример: It's haunted – 1) Он проклят 2) Там живут призраки 3) Он заколдован

К завершающей части работы над текстом кинофильма, важно предложить студентам разыграть ситуации с использованием диалогов из фильма, чтобы закрепить лексику и некоторые грамматические конструкции. Пример задания: Разыграйте небольшой диалог по мотивам трех ситуаций: 1) Old Kim and Granddaughter 2) PEG and Citizens 3) Peg and Edward

Примеры аудиовизуальных произведений, которые можно использовать на разных уровнях подготовки студентов:

- Elementary: Muzzy in Gondoland, Casper the Friendly Ghost, Extra, Living English, The Jungle Book;
- Pre-Intermediate: The Lion King, Frozen, Ice Age, Edward Scissorhands, Shrek, SpongeBob SquarePants;
- Intermediate: Harry Potter, Forrest Gump, Batman, Superman, Die Hard, Friends, The Simpsons, Jeeves and Wooster;
- Upper-Intermediate, Advanced: Pirates of the Caribbean, Star Wars, The Lord of the Rings, Doctor Who, The Big Bang Theory, Game of Thrones, Sherlock.

Плюсы использования упражнений с аудиовизуальным текстом на занятиях по иностранному языку:

1. Повышается мотивация обучения, как мы видим по данным опроса, студентам важно слышать настоящий голос любимых актеров, получать качественный перевод.
2. Развиваются навыки восприятия иностранного языка на слух, изучение английского по сериалам и фильмам помогает привыкнуть к разным акцентам и интонациям.
3. Увеличивается словарный запас, особенно, если параллельно идут субтитры на языке оригинала.

4. Изучается «живая», звучащая речь. Герои используют в своей речи разговорные сокращенные формы слов, фразовые глаголы и сленговые слова.
5. Просматривая фильм или сериал, можно познакомиться с обычаями, праздниками, традициями или менталитетом носителей языка.

Стратегии, которые используются на занятиях преподавателями сегодня, зависят от конечных целей обучения. Если цель – повторить грамматику, то используются методы анализа предложений. Если есть необходимость повторить конкретную лексическую тему, то перевод аудиовизуальных текстов идеально подходит для этих задач, в фильмах звучит живой язык, который поможет адаптироваться студентам к лучшему восприятию иностранной речи на слух. Упражнения на чтение и интерпретацию текста приспособляются для работы с кинотекстом. Различные диалоги и дискуссии на завершающем этапе занятия подводят общий логический итог и улучшают навыки говорения.

Сегодня представлены курсы, которые рассказывают о различных методах проведения аудиовизуальных занятий. Предлагаются варианты работы с переводом для субтитрирования студентами. [Stavroula Sokoli] «Школа аудиовизуального перевода» и Козуляев А.В, популяризатор аудиовизуального перевода, проводят вебинары и мастер-классы по переводу, тесно сотрудничают с иностранными компаниями и университетами. Можно сделать выводы, что использование аудиовизуального перевода на занятии обоснованно и соответствует современным тенденциям в преподавании иностранных языков.

Список литературы

- [1] Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
- [2] Большой Энциклопедический словарь. 2000. [Электронный ресурс] URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/62122> (дата обращения: 5.09.2018).
- [3] Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода [Электронный ресурс] // URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyeperevod/> (дата обращения: 4.09.2018).
- [4] Матасов Р.А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2009. [Электронный ресурс] // URL: <http://cheloveknauka.com/perevod-kino-video-materialov-lingvokulturologicheskie-i-didakticheskie-aspekty> (дата обращения: 5.09.2018).
- [5] Богданов Е.В. К вопросу о специфике аудиовизуального перевода в России и Финляндии [Электронный ресурс] // Факультет прибалтийско-финской филологии и культуры/ URL: http://old.petrus.ru/Faculties/Balfin/EVBogdanov_2011.html (дата обращения: 2.09.2018).
- [6] Stavroula Sokoli, Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling.
- [7] Галь Н., Слово живое и мертвое. – СПб: Азбука, Азбука Аттикус, 2018. – 352.

AUDIOVISUAL TRANSLATION IN HELP FOR THE MASTERIN OF A FOREIGN LANGUAGE

N.U.Ruzavina (Moscow, Russia)

Nowadays, it is almost impossible to study one area of knowledge without its interaction with other related fields. Thus, the translation of audio and video content helps in learning foreign language at different levels of students' perception. The relevance of the study lies in the fact that technology, combined with traditional teaching methods, helps to influence the best language learning for students with different language skills. In this paper, we will briefly review possible exercises for mastering language material and developing intercultural communication skills through the translation of films; we will prove the effectiveness of this type of work for a group of students. We summarize what language aspects can be explored when working with audiovisual translation. In this work, audiovisual translation is considered as a special type of translation activity for teaching students of non-language faculties.

Key words: audiovisual translation, adequate translation, new technologies, methods of language teaching, film translation

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ РЕАЛИЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С.Р. Хайрова (Москва, Россия)

Трудности перевода реалий связаны с двумя особенностями этих лексических единиц – национальной окрашенностью их референтов и отсутствие точных соответствий для них в других языках. Несмотря на высокую степень изученности вопроса, проблема перевода реалий до сих пор вызывает интерес специалистов по причине разнообразия факторов, влияющих на переводческие решения. Особого внимания заслуживают методические аспекты обучения переводу реалий, поскольку данный лексический материал позволяет комплексно формировать умения, связанные с передачей культурно-специфической информации, с учетом прагматических параметров сообщения. В данной статье рассматривается специфика обучения переводу русских реалий на английский язык в рамках курса «Русский мир на иностранном языке», преподаваемого студентам направления подготовки «Регионоведение России».

Ключевые слова: реалия, межкультурная коммуникация, прагматика перевода, дидактика перевода

Одной из важных проблем современного переводоведения является передача национально-культурной специфики исходного текста. К числу культурно окрашенных элементов относятся, в частности, слова-реалии, «называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [1:55]. Трудности перевода реалий связаны с двумя ключевыми характеристиками этих лексических единиц – национальной окрашенностью их референтов и отсутствие точных соответствий для них в других языках. Несмотря на многочисленные исследования в данной области, вопросы перевода реалий до сих пор остаются дискуссионными по причине широкого разнообразия факторов, способных влиять на переводческие решения. Большинство исследователей, однако, сходятся в том, что важнейшим аспектом передачи реалий является культурно-прагматическая адаптация – такое преобразование исходного знака или сообщения, которое обеспечивает его понимание реципиентами, принадлежащими к иной лингвокультуре [см. об этом: 4]. Эта особенность делает реалии ценным материалом для обучения студентов комплексу умений, связанных с прагматическим измерением перевода, которое охватывает такие параметры, как функциональная роль лексической единицы в сообщении, фоновые знания получателей, их информационные запросы и др.

В данной статье рассматривается специфика обучения переводу русских реалий на английский язык в рамках курса «Русский мир на английском языке», преподаваемого студентам направления подготовки «Регионоведение России». Профессиональная деятельность специалистов-россиеведов предполагает, в числе прочего, обеспечение межъязыкового и межкультурного посредничества. Осуществление этих функций требует умения говорить о родном регионе на иностранном языке, сообщать информацию о России в доступной форме, с учетом уровня фоновых знаний иностранцев. Специфика региона находит свое выражение в языке в первую очередь в словах-реалиях, поэтому будущие специалисты по России должны овладеть различными приемами перевода реалий и научиться оценивать их адекватность для разных переводческих ситуаций и задач.

Одним из наиболее распространенных приемов передачи реалий является транскрипция. На первый взгляд, это простой прием, требующий от переводчика минимальных усилий, поэтому связанные с ним трудности не очевидны для студентов на начальном этапе. Транскрибирование применяется в первую очередь в отношении ономастических реалий. Кажущаяся простота приема на практике приводит к тому, что студенты оказываются под влиянием фонетических привычек, сформированных родным языком, и произносят имена «по-русски», не адаптируя их к фонетической системе английского языка. Они также склонны произносить имена быстро и небрежно, с редукцией безударных гласных, что затрудняет для иностранцев восприятие не только новых, но и хорошо знакомых антропонимов и топонимов. Необходимо обращать внимание студентов и на возможный сдвиг ударения в транскрибированных версиях имен, вызванный устойчивыми различиями в ритмике русского и английского языков (например, *B'oris G'odunov, Vladiv'ostok, Ch'ita* и т.п.). Таким образом, при использовании приема транскрипции первый уровень адаптации состоит в фонетической «подстройке» слова, использовании наиболее удобной для адресата звуковой формы.

Второй уровень адаптации связан с необходимостью учитывать уровень осведомленности реципиентов о референтах соответствующих имен. Рассказывая о культурных памятниках и исторических событиях, студенты часто вводят в речь антропонимы и топонимы без дополнительных комментариев, не задумываясь о том, насколько информативны для иностранцев такие вставки экзотизмов. Характерны высказывания следующего рода:

The militia was led by Minin and Pozharsky.

The Cathedral was built by Krivtsov and Mishkin.

Прагматическая адаптация в первом случае могла бы заключаться в предоставлении минимально необходимых сведений о руководителях ополчения (*a merchant/butcher called Kozma Minin and Prince Dmitry Pozharsky*). Для второго высказывания можно рассмотреть ситуации, когда имена собственные целесообразно опустить, заменив их нарицательными существительными (*Russian craftsmen/masons*), поскольку в некоторых случаях указание на то, что Благовещенский собор возводился русскими мастерами, оказывается информационно более важным, чем указание их фамилий. В целом, следует обратить внимание студентов на то, что в ряде переводческих ситуаций опущение реалии является наиболее грамотным решением, поскольку, определяя необходимость передачи того или иного слова в переводе, необходимо учитывать не только его предметное содержание, но и те «функции, которые выполняет лексическая единица в тексте оригинала» [2: 195].

Уровень фоновых знаний реципиентов является решающим фактором при выборе приема передачи и других категорий реалий. Например, обозначения современных территориально-административных единиц РФ («область», «край», «округ») в одних случаях передаются транскрипцией (*Oblast, Krai, Okrug*), а в других – переводятся с помощью приблизительных соответствий: *Moscow Region, Krasnodar Region, Federal District*. Переводческое решение определяется экстралингвистическим опытом и информационными потребностями принимающей аудитории: приблизительный перевод ориентирован на «усредненного» рецептора, не знакомого с принципами территориального деления России и не нуждающегося в точном обозначении понятий. Транскрипция может применяться в текстах, адресованных специалистам, и в официальных документах, предполагающих максимальную информативность и терминологическую корректность.

Вариативность приемов наблюдается также в отношении исторических реалий и названий памятников культуры, которые могут передаваться с помощью транскрипции/транслитерации, калькирования или смешанных способов: «Земский собор» – *Zemsky Council* или *Assembly of the Land*; «Избранная рада» – *Chosen Rada* или *Chosen Council*; «Покровский монастырь» – *Pokrovsky Convent* или *Intercession Convent*. Калькированные варианты позволяют прояснить значение реалий для иностранной аудитории, они более понятны и информативны для неподготовленного реципиента. Транскрипция, в свою очередь, позволяет передать исходное звучание и национальный колорит реалии. Такой вариант узнаваем среди носителей русского языка и может, например, облегчить поиск культурного объекта в городе. Поскольку разные приемы передачи реалий решают разные прагматические задачи, во многих случаях целесообразно предлагать реципиенту параллельные варианты перевода.

Помимо самых общих характеристик реципиентов – принадлежность к иной культуре и соответствующий уровень фоновых знаний о России – в некоторых случаях необходимо учитывать специфические историко-культурные различия. Так, например, существуют два варианта перевода на английский язык названия Успенского собора – *Cathedral of the Assumption* и *Cathedral of the Dormition*. Разница обозначений происходит от различного понимания сути праздника Успения Пресвятой Богородицы в восточно-христианской и западнохристианской традициях. В католическом учении акцент ставится на телесное взятие Девы Марии на небеса, поэтому на Западе закрепилось название праздника *Assumption* от латинского *assumptio* – «взятие», «принятие». Название, принятое на Востоке, подчеркивает причастность Богородицы телесной смерти, как переходному состоянию, подобному сну (*Dormition*). Перевод *Cathedral of the Dormition* является более точным с точки зрения отражения содержания религиозной реалии, однако может потребовать комментария, поскольку на Западе праздник широко известен под другим названием. Перевод *Cathedral of the Assumption* будет понятен носителям западной культуры без дополнительных пояснений.

Внимания заслуживают также реалии, обозначающие названия исторических событий, участие в которых, наряду с Россией, принимали другие государства и народы – например, «Великая Отечественная война», «Отечественная война 1812 года», «Ледовое побоище». Студенты должны знать, что, помимо калькированных вариантов (*The Great Patriotic War, The Patriotic War of 1812, The Battle on/of the Ice*) существуют аналоги, используемые в англоязычной историографии (*The Second World War, The French Invasion of Russia/French Campaign of 1812, The Battle on Lake Peipus*). Параллельное именование войн разными народами – явление широко распространенное, и при выборе варианта перевода необходимо руководствоваться следующими соображениями: следует ли использовать обозначение, легко узнаваемое представителями других стран, или предложить вариант, сохраняющий национально-исторический колорит и несущий культурно-значимую информацию? Или же, как в случае с выбором между *Second World War* и *Great Patriotic War*, необходимо выделить отдельный период войны? Кроме того, по-разному переводятся на английский

названия некоторых географических объектов, лежащих на границы России с другими государствами. Так, Чудское озеро в английском языке может обозначаться эстонским названием *Lake Peipsi* или немецким *Lake Peipus*. Переводческое решение будет определяться конкретной ситуацией и информационными потребностями принимающей аудитории.

Разъясняющие приемы (пояснения, описания) могут применяться либо самостоятельно – в тех случаях, когда неуместны другие варианты – либо в комбинации с вышеуказанными приемами. Главное достоинство описания заключается в максимальной экспликации значения культурно маркированной лексической единицы. Применяя данный прием, необходимо, по сути, дать такое краткое определение национально-специфическому понятию в доступной для иностранцев форме. Как показывает практика, формулирование пояснения оказывается для студентов непростой задачей. Помимо собственно языковых трудностей (недостаточный словарный запас), студенты нередко затрудняются выделить существенные признаки понятия, составляющие его национально-культурную специфику. Они указывают либо слишком общие, либо второстепенные признаки:

Dacha – a country house.

Khrushchovka – an apartment which was given to Soviet people for free.

Неточности в отборе отличительных признаков могут быть связаны с недостаточно развитыми общелогическими умениями, однако во многих случаях причиной является плохое понимание реалий родной культуры. Низкая компетенция в отношении родной культуры может приводить и к содержательным ошибкам:

Khrushchovka – a kind of flat which is shared by several people.

Kvass – a traditional Russian drink which is brewed on herbs.

Студенты нередко игнорируют коннотативные компоненты, важные для отражения соответствующих понятий в обыденном языковом сознании русских. Так, описывая реалию «хрущёвка», студенты редко указывают на ассоциации с тесным жильем. Комментируя реалию «опричники», они дают грамотное определение историческому термину («*soldiers of tsar Ivan IV who unquestioningly obeyed him*»), но не учитывают отрицательных коннотаций переносного значения, которое данное слово приобрело в современном массовом сознании (например, во фразе «опричники Сталина»). Невнимание к оценочным и ассоциативным элементам не ограничивается реалиями, связанными с ушедшими историческими эпохами. Комментируя современный национально-специфический концепт «халява», студенты отмечают денотативные компоненты значения – «*freebie*», *something that is given for free*, «*a situation when you get something without efforts*». При этом они опускают важные культурно маркированные смысловые нюансы, составляющие национальную специфику данного понятия и отличающие его от англоязычного аналога *freebie* – а именно, негативно-оценочные коннотации, указывающие на получение незаслуженных благ благодаря обману, лжи и т.п. Таким образом, лингвострановедческие пояснения, «раскрывающие национальные особенности восприятия внеязыкового фактора» [3: 97], требуют от них более вдумчивого анализа культурного компонента реалий.

Наконец, распространенной ошибкой является определение одного слова-реалии через другое, связанное с ним отношениями производности:

Oprichniki – a special force during the years of the Oprichnina.

Khrushchovka – an apartment which was built under Khrushchev.

Такое пояснение не является достаточно информативным для представителей других культур, поскольку содержит непрозрачные для понимания слова. Как и в вышеприведенных примерах, неадекватность перевода обусловлена игнорированием асимметрии фоновых знаний носителей разных языков и культур.

Таким образом, обучение переводу реалий является важной составляющей подготовки специалистов-россиеведов, позволяющей тренировать целый комплекс переводческих умений, связанных с прагматическими факторами. Студенты учатся учитывать разные характеристики адресата перевода: их фонетические привычки, уровень знаний о России, информационные потребности. Кроме того, перевод реалий предполагает развитие их лингвокультурной компетенции в отношении родной культуры, заставляет осмысливать культурно-специфические компоненты значений слов, сопоставлять родную культуру с культурой других стран.

Список литературы

- [1] Влахов С., Флорин С. Непере译имое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986.
- [2] Игнатов К.Ю. This Be The Verse: К вопросу о переводе обцененной лексики в поэзии // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы II Международной научно-практической конференции, Симферополь, 26–28 апреля 2018 г. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018.
- [3] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000.
- [4] Чепель Н.П. Прагматические аспекты перевода исторических реалий с русского языка на английский язык. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. н. М., 2005.

TEACHING TRANSLATION OF REALIA FROM THE CROSS-CULTURAL PERSPECTIVE

S.R. Khayrova (Moscow, Russia)

Difficulties in translating realia words stem from two characteristic features of these lexical units: they carry the overtones of national distinctiveness and do not have equivalents in other languages. Despite an extensive body of literature on the topic, there is clearly room for further research into the various factors affecting translator choices. Of special interest are the methodological aspects of teaching translation of realia to university students as this material provides a good basis for developing awareness of the pragmatic dimension of translation. This paper looks at the specifics of teaching translation of Russian realia words into English to students on the Russian Studies course.

Key words: realia words, cross-cultural communication, pragmatic dimension of translation, translation didactics

References

- [1] Vlahov S., Florin S. Neperevodimoye v perevode. – M.: Vysshaya shkola, 1986.
- [2] Ignatov K.Yu. This Be The Verse: K voprosu o perevode obshchennoy leksiki v poezii // Perevodcheskiy diskurs: mezhdisciplinarniy podhod: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Simferopol, 26–28 aprelya 2018 g. Simferopol: IT ARIAL, 2018.
- [3] Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya: ucheb. posobiye. – M.: Slovo, 2000.
- [4] Chepel. N.P. Pragmaticheskiye aspekty perevoda istoricheskikh realiy s russkogo yazyka na angliyskiy yazyk. Avtoref. diss. na soisk. uch. step. kand. filol.n. M, 2005.

**III. Психологические и лингводидактические вопросы
взаимодействия преподавателя и студента / учителя
и ученика в новой образовательной среде**

КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ВАЖНЫЙ МЕТОД ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ

Л.П. Гадзаова, Г.Н. Котоваева (Владикавказ, Россия)

В современных условиях чрезвычайно важна работа в вузе над радикальным повышением качества высшего образования, как в профессиональной области и сфере компетентных знаний выпускников, так и над формированием будущих специалистов нравственными личностями, создавая индивидуализированные психолого-педагогические условия в период обучения в вузе, способствующие формированию у студентов более глубокого понимания себя, как личности; познанию своих возможностей. Обладание подобными качествами способно обеспечить не только профессиональную и карьерную успешность будущих конкретных специалистов, но и достижение позитивных перемен во всех сферах жизнедеятельности в масштабах страны.

Ключевые слова: повышение качества высшего образования, нравственная личность, индивидуализированные психолого-педагогические условия в период обучения в вузе

Современная высшая школа, находясь на острие процессов общественного развития, претерпевает значительные изменения, которые обусловлены насущной потребностью подготовки специалистов новой формации, способных в кратчайшие сроки включиться в процессы роста экономики, осуществить разработку и внедрение инноваций во всех сферах жизнедеятельности страны. В связи с этим, как никогда ранее, востребованы высококлассные специалисты, обладающие не только высокой профессиональной подготовкой, но и знанием иностранных языков, личностными качествами, способствующими профессиональной реализации, в том числе эрудированность, знание современных технических и информационных средств, быстрая ориентация в постоянно обновляющемся информационном потоке, мобильность, способность видеть перспективы совершенствования своей деятельности. Обладание подобными качествами способно обеспечить не только профессиональную и карьерную успешность будущих конкретных специалистов, но и достижение позитивных перемен во всех сферах жизнедеятельности в масштабах страны. Трудовые ресурсы нового поколения обеспечат реализацию амбициозных целей, стоящих перед нашим обществом.

Для достижения этих целей требуется работа над радикальным повышением качества высшего образования в профессиональной области, компетентным знанием выпускниками иностранных языков, как определенной гарантии их востребованности на рынке труда и, связанных с этим, новых, более эффективных методик обучения им. В данном контексте для образовательной системы вуза первостепенным выступает создание условий, необходимых для адекватного личностно-профессионального самоопределения студентов, раскрытия их способностей, стимулирования процессов профессионализации, развития качеств, позволяющих прогнозировать улучшенный вариант профессионального становления, что требует постоянного совершенствования содержания учебно-воспитательного процесса по овладению иностранными языками в вузе, всестороннего содействия созданию более современных, научно обоснованных психолого-педагогических условий, необходимых для личностного и профессионального становления будущего специалиста.

«Характерные для современности интеграционные процессы в образовательной сфере с неизбежностью выдвигают требования создания единых международно-принятых программ для каждой ступени непрерывной и преемственной системы образования с соотносимой системой содержания, структур, стандартов и форм сертификаций. Ускорение интеграционных процессов в мире в области систем образования, сближение разных образовательных систем обеспечивается, в первую очередь, выработкой единой образовательной парадигмы, способной снять существующие принципиальные расхождения на уровне структурной организации и содержательных основ образовательных систем стран мира, гарантирующих адекватность и совместимость их деятельности» [Фролова, 2012: 238].

Несомненно, достижение успеха на рынке труда осуществляется через поиск и, нередко, разочарование. Знание иностранного языка позволяет лучше и быстрее понять ситуацию, скоординировать усилия, снять некоторые противоречия и подчинить их единой цели. Этот процесс трудоемкий, но результативный, всегда приносящий удовлетворение, а когда желаемое приобретает реальную основу, решение принимается и цель достигается.

Желание изучить иностранный язык явление нередкое среди студентов неязыковых вузов. Однако определение и понимание этой цели упирается в следующий этап – анализ возможностей и, что особенно важно, объяснение мотивов желания, его подкрепляющих или опровергающих. Каждый мотив подкрепляется теми или иными рассуждениями, которые всегда окрашены индивидуальностью студента. Причем, за «надо» голодает желание больше знать, быть образованнее, познакомиться с культурой и ценностями другого народа и стремление попробовать свои силы в престижной работе, проявить свой характер. А за «против» цепляются инертность, лень, нежелание «перегружаться», «трудно», «времени не хватает» и так далее. И здесь важна методика преподавания, направленная на усиление мотивации, более активное участие преподавателя, что может привести к осуществлению решения начать серьезнее изучать иностранные языки, знакомиться с культурными ценностями разных народов, активизировать собственные нравственные ценности.

Эффективное функционирование любой методики неразрывно связано с условиями, в которых она существует, особенностями межличностного учебного взаимодействия субъектов в процессе обучения иностранному языку и даже с отвергаемым многими национально-региональным компонентом. В качестве главных аспектов выделяются коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны обучения иностранному языку, как средству «межкультурного общения и демонстрируется их взаимодействие с учетом целей общающихся субъектов и функций общения в межкультурной среде. Они функционируют на коммуникативном (практическое владение иностранным языком) и когнитивно-интерактивном (знание особенностей родной культуры, ее соотнесение с культурой инофона и владение способами межсубъектного взаимодействия) уровнях» [Куклина, 2018: 255].

Процесс профессионального и личностного становления современного студента неязыковых вузов не однородно, включает изменение операционных и психологических качеств и других структур. Это не только развитие, формирование, но и проявление различных деструкций, изучение которых является причиной значительной вариативности авторских подходов к этой проблеме. Можно в качестве факторов рассматривать определенные внешние аспекты, к которым относятся макрофакторы (экономические, политические, социальные условия общества) и микрофакторы (условия ближайшей образовательной среды и социума).

В студенческом возрасте отмечается интенсивное личностно-профессиональное становление обучающихся по разным направлениям физическому, психическому, духовному; расширяется сфера их социальной компетентности и погружение в профессиональный опыт. Возрастающая активность направлена на социально-профессиональную адаптацию, освоение новой социальной роли, видимой, в основном, в привлекательном свете.

Для приближения к этой роли в рамках обучающей деятельности в вузе на занятиях осваиваются новые способы и алгоритмы решения образовательных задач, расширяется запас приобретаемых иноязычных навыков и умений, формируются новые интересы, возникают новые потребности, ценности, эталоны, усиливаются личностно-деловые и профессионально-важные качества, соотносимые с современными рыночными требованиями. Среди них выделяются: адаптационные способности, ускоренное прагматичное мышление, умение действовать в аутентичной текстовой и реальной ситуации, самостоятельность действий, коммуникабельность, гибкость и т.д., т.е. в неравномерный и непостоянный характер обучаемого привносится умение разумного анализа и синтеза получаемой информации. На сегодняшний день определенная замкнутость на занятиях иностранного языка из-за неуверенности в себе преодолевается усилиями образовательной среды, индивидуализированными психолого-педагогическими условиями в период обучения в вузе, способствующими формированию у студентов более глубокого понимания себя, как личности; познанию своих возможностей и причин стеснения при общении на иностранном языке, во взаимодействии с окружающими и проявлении своих способностей; повышением степени принятия себя вне зависимости от оценки другими его достоинств и недостатков; прояснению собственных желаний, стремлений и целей; ясности, осмысленности социально-психологических установок и желания принятия, непринятия, или изменения их.

Мы рассматриваем психолого-педагогические условия образовательной среды неязыкового вуза с использованием современных средств обучения иностранному языку как процесс, приносящий реальные положительные результаты, обогащающий существующую педагогическую систему, обладающую стабильностью, устойчивостью, организацией, взаимодействием структурных и функциональных компонентов, обеспечивающих интеграцию в иную культуру и ценности народа изучаемого языка не только с точки зрения их исторической значимости, но и с точки зрения современной, продиктованной самой жизненной потребностью в них. Это объединяет в личности «свое» и «чужое», общественное и индивидуальное, облегчает форму осознания личностью окружающего мира, нацеливает общую социальную направленность студентов на конкретные общечеловеческие ценностные установки, обеспечивает устойчивое, глубинное выражение патриотического, национального сознания, мощного побудителя активности в направлении личностного и профессионального становления.

Процесс обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, как любая самостоятельная система, обладает рядом особенностей, включающих знание сущности данного аспекта, индивидуальных особенностей студентов и использование специфических возможностей основных составляющих педагогической деятельности: использование инновационного, ценностного, прикладного характера подхода к обучению, в ходе которого осуществляется формирование иноязычной компетентности у студентов, обеспечивающего

через преодоление лингво-культурологического барьера системой ценностей, мировоззрением, образованием, вкусами, пристрастиями, необходимой информацией.

Овладение студентами конкретными языковыми знаниями, умениями и навыками осуществляется целенаправленно в работе над текстом, осуществлением переводческих действий, направленных на решение определенных информационных когнитивных и ценностных задач, обеспечивающих у них выработку специфических операционных языковых умений. Данный подход предполагает широкое использование на занятиях имитационных (текстовых) ситуаций и т.п. и обеспечивает сознательное и управляемое овладение их языковым и информативным содержанием.

В числе основных характеристик текстовых ситуаций применительно к обучению немецкому языку можно назвать:

- направленную содержательность текста (наличие информации, необходимой для решения поставленной задачи студентами);
- очевидные познавательные свойства;
- конкретность (отражение в описании реальных событий, максимальное приближение к аутентичным ситуациям);
- эвристичность (наличие информации, обеспечивающей в определенной степени овладения способом решения заданных задач);
- проблемность (дефицит информации, необходимой для постановки и решения поставленных задач).

Важным средством формирования и совершенствования общественно и профессионально значимых ценностей, и умений служит моделирование ситуаций, поскольку оно обеспечивает наиболее благоприятные условия для создания у студентов основ информационного обогащения и иноязычной компетенции.

В процессе обучения средствами перевода необходимо ставить перед студентами определенные цели, объективно достигаемые в текстовой ситуации, что способствует у студентов мотивации к обучению. Обучаемый должен представлять тот результат, которого необходимо достигнуть. В противном случае не происходит полноценной деятельности.

Учебно-воспитательная деятельность в своей основе нацелена на то, чтобы студенты осуществляли самостоятельный поиск решения поставленной задачи, чтобы знания и умения приобретались ими в процессе самостоятельной познавательной переводческой деятельности.

В соответствии с познавательно-ценностным подходом формирование умений должно опираться на интерактивность, учитывать особенности реальной образовательной среды, а в основе процесса обучения должна лежать модель аутентичной текстовой ситуации, поскольку владение системой языковых средств (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях правильной интерпретации идеи текста. Адекватному реагированию на нее посредством иностранного языка способствует опыт извлечения новых значений, проблем во время их совместного обсуждения.

При обучении студентов переводу в ценностно-ориентированном и иноязычном межкультурном формате наиболее значимыми представляются принцип комплексности усвоения ими знаний, умений и навыков, а также осознания реальной практической пользы знания иностранных языков, в большой степени мотивирующего творческую активность обучаемых. К этому процессу присоединяем «активное использование «диалогической» формы упражнений, в том числе и при введении лексики, а также широкого использования мультимедийных средств. Под термином мультимедийные средства понимают множественные среды (англ.) – взаимодействие визуальной и звуковой информации под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной прозы и модально-оценочную лексику устной формы общения [Омарова, 217: 140].

Для обеспечения обучающей эффективности педагогического общения и всей ценностно-познавательной деятельности преподаватель должен учитывать факторы, благоприятствующие эффективному протеканию обучения:

- анализ баланса потребности рынка труда России в выпускниках вузов в разрезе по областям знаний иностранного языка;
- содействие уверенности студентов в полезности, качестве и ценности образовательного процесса;
- доступность и ценностная направленность текста;
- состояние психологического комфорта;
- информационную новизну и привлекательность текста;
- выбор приоритетов в части технологических средств обучения.

Учитывая все вышесказанное, представляется, что созданные образовательной средой организационно-деятельностные психолого-педагогические условия, необходимые и достаточные для эффективного формирования иноязычной компетентности у студентов неязыковых вузов, могут быть следующими:

- использование ценностного и познавательного подходов в качестве теоретико-методологической стратегии;
- организация занятий, при которой иноязычная переводческая деятельность выступает средством формирования лингво-культурологической и информационной компетентности, с помощью которой можно добиться продуктивных аспектов в планировании будущей профессиональной деятельности; причем, в этой системе можно опираться на вариативность, добиваясь соответствующих успехов в обучении. «Важно не только сформулировать задачу, но и разделить ее на специфические части для каждого из участников рабочей группы, постоянно контролировать сроки и качество выполняемых работ, взаимодействовать друг с другом, с педагогами [Байбородова, 2013: 23].

Важным условием обеспечения качества при обучении иностранному языку в неязыковом вузе является систематический анализ и контроль влияния индивидуализации образовательного процесса как фактора обеспечения его качества и взаимодействие студента с образовательной средой, позволяющие внедрять когнитивные технологии в образовательную среду.

Список литературы

- [1] Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность в разновозрастных группах. – М.: Просвещение, 2013. – 167 с.
- [1] Куклина С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе. Язык и культура. 2018. №41. – С. 255–270.
- [2] Омарова С.К. Особенности современного иноязычного образования в высшей школе // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. – С. 140–144.
- [3] Фролова И.В. Роль использования новостных и аналитических медиатекстов в курсе английского языка студентов неязыковых вузов // Материалы научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах». – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – 238 с.

QUALITY OF TRAINING FOREIGN LANGUAGES IN THE UNLIKE STUDY – IMPORTANT METHOD OF ENSURING COMPETITIVENESS OF GRADUATES

L.P. Gadzaova, (Vladikavkaz, Russia)

G.N. Kotovaeva, (Vladikavkaz, Russia)

In modern conditions, it is extremely important to work at the university to radically improve the quality of higher education, both in the professional field and the sphere of competent knowledge of graduates, and on the formation of future specialists by moral persons, creating individualized psychological and pedagogical conditions during the period of study at the university, a deeper understanding of oneself as an individual; knowledge of their capabilities. Possession of such qualities can ensure not only the professional and career success of future concrete specialists, but also the achievement of positive changes in all spheres of life activity throughout the country.

Key words: improvement of the quality of higher education, moral personality, individualized psychological and pedagogical conditions during the period of study at the university

References

- [1] Bajborodova L.V., Serebrennikov L.N. Proektnaya deyatel'nost' v raznovozrastnykh gruppah. – М.: Prosveshchenie, 2013. – 167 s.
- [2] Kuklina S.S., Cheremisinova I.S. Mezhkul'turnaya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya kak osnova obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu v vuzе. Yazyk i kul'tura. 2018. №41. S. 255–270.
- [3] Omarova S.K. Osobennosti sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole // Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, aprel' 2017 g.). – Chita: Izdatel'stvo Molodoj uchenyj, 2017. S. 140–144.
- [4] Frolova I.V. Rol' ispol'zovaniya novostnyh i analiticheskikh mediatekstov v kurse anglijskogo yazyka studentov neyazykovykh vuzov // Materialy nauchno-metodicheskoy konferencii «Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannykh yazykov v neyazykovykh vuzah». – М.: Izdatel'skij dom NIU VSHE, 2012. – 238 s.

ТВОРЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА КАК МЕСТО ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ

В.А. Демина (Москва, Россия)

Российское образование должно уходить от доминирования модели поддерживающего обучения, и целиком должно ориентироваться на развитие творческого мышления. В связи с этим, творческое пространство представляется как модель познавательной системы, связывающей процессы приобретения и создания знаний с активной образовательной, социальной, экономической и культурной средой. Автор в своей статье настаивает на включение в обучение генеративного познания, а именно, познания, ведущего к созданию нового знания, новых смыслов и понимания, которое включает в себя не только условия организации учебного процесса, ведущие к творчеству, но и формирование особых ценностных установок на саморазвитие и самопреобразование. Автор раскрывает значимость достоинства генеративного обучения, которое видится в том, что человек узнает себя в «живом» знании, последнее не выступает в качестве чуждой для него реальности или силы.

Ключевые слова: открытие нового знания, творческое мышление, творческая активность, профессиональный рост

Стремительное развитие науки и техники, трансформация общества в постиндустриальное и информационное, переход технической эпохи в системотехнологическую, изменение требования к человеку как к свободной и активной личности требует развития творческой активности, формированию творческого сознания для умения работать с большим потоком информации. В связи с этим, приоритетными ценностями современной личности выступают познавательная динамичность, перспективное видение, самоорганизация и взаимодействие.

Поэтому высшее образование видится как пространство развивающегося самопонимания, самоотношения и взаимодействия с миром как активной среды личностного развития. Исследователь А.О. Карпов рассматривает творческое пространство как «модель познавательной системы, связывающей процессы приобретения и создания знаний с эпистемически активной средой, включающей в себя образовательное, экономическое, культурное окружение» [Карпов, 2018: 9].

В связи с этим, все большую актуальность и интерес не только педагогов, но и всего образовательного мира привлекает идея генеративности обучения, направленного на развитие у студентов способностей к открытию нового знания и овладение способами его преобразования. Данная задача не может быть решена без создания творческого образовательного пространства, которое создает условия для взращивания специалистов креативного типа, отличающихся высоким уровнем профессионализма, конкурентноспособностью, потребностью в постоянном творческом саморазвитии и профессиональном росте. По определению исследователя А.Ю. Герасимовой определяющим критерием целостности творческого образовательного пространства выступают «не те или иные «внешние» его характеристики, а его «внутреннее» качество – нацеленность на него студентов и внутренняя, созданная этим его архитекtonика» [Герасимова, 2014: 13].

Этого также требуют инновационные процессы во всех сферах деятельности. В начале XXI века на наших глазах происходит смена научной парадигмы – реализуется переход от техногенной (библейской) цивилизации к новой системе построения человеческого сообщества. Нужно срочно найти способ одновременно управлять множеством параметров различной размерности. Надо научиться сопрягать несопрягаемое: тонны и километры, духовное и телесное. В этом отношении базовыми компетенциями современного человека выступают критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество. Именно эти компетенции обеспечивают достижение постоянной востребованности (sustainable employability) в обществе знаний.

Включение в обучение генеративного познания, т.е. познания, ведущего к созданию нового знания, новых смыслов и понимания, есть ответ на вызов социальной реальности, которая в наши дни акцентирует когнитивно-деятельную природу человека. В генеративном оценивании, с точки зрения В. Долла «акцент делается не на том, как хорошо полученные знания соответствуют рамке, установленной другими», а на том, что ученик может сделать с полученным знанием [Doll, 1993: 71].

Поэтому образование сегодня рассматривается как площадка для специальной профессиональной подготовки человека, готового как эффективно осваивать, так и продуцировать новое знание, осуществлять творческий подход к своей жизнедеятельности. Еще Ф. Бэкон, анализируя текущее состояние научного познания, подчеркивал разрыв между «упражнениями, требующими запоминания, и упражнениями, предназначенными для того, чтобы развивать творческие способности учащегося» [Бэкон, 1977: 81].

Иными словами, современное образование, прежде всего, должно создавать условия для «вхождения человека в мир творчества, формирование у него способности к преобразованию действительности, творческому поиску чего-то нового, не бывшего ранее» [Стаценко, 2016: 194].

В результате проявления творческой активности у студента вырабатывается определенная тактика действий, ведущих к самореализации, формируется комплекс умений организации творческой деятельности, включающий в себя способы умственных действий и мыслительные логические операции, базирующиеся на приемах и способах организации интеллектуальной деятельности. Данный компонент запускает механизмы творческой деятельности, ее оценку и результат, а также, регулирует включение у студентов механизмов самореализации, самопознания и самопроектирования.

Переход студента на уровень творческой активности выступает показателем его личностного развития, становления его как субъекта, способного продуцировать новое в как условиях повседневной жизни, так и в условиях будущей профессиональной деятельности, так как усваивая знания и способы их получения, студент приобретает новый личностно-значимый опыт, провоцирующий развитие творческих способностей.

Мы считаем, что *первым условием развития способностей* к открытию нового знания является *сотворчество преподавателя и студента*. Со стороны преподавателя наряду с педагогическими способностями требуется умение проявлять свой творческий стиль и такие творческие качества личности, как:

- инициативность;
- самостоятельность;
- способность к преодолению инерции мышления;
- стремление к познанию нового;
- целеустремленность;
- широта ассоциаций;
- развитая профессиональная память;
- профессиональное творческое мышление;
- внутренняя мотивация на творческую педагогическую деятельность;
- нетрадиционное личное мировоззрение, богатство фантазии и интуиции.

Правильно организованное сотворчество субъектов образовательного процесса приводит к тому, что студенты не просто усваивают логично-абстрактные знания, но и эмоционально переживают процесс генерации новых знаний. Иными словами, в процессе сотворчества происходит взаимодействие когнитивных и мотивационных установок личности. Реализации данных установок зависит от таких субъективных факторов, как:

- 1) черты личности студента или характера, которые влияют на состояния, вызванные той или иной ситуацией;
- 2) уверенность в своих силах;
- 3) доминирование эмоций радости;
- 4) отсутствие боязни показаться странными и необычными;
- 5) хорошо развитое чувство юмора;
- 6) любовь к фантазированию и построению планов на будущее [Катренко, С.196].

Кроме сотворчества преподавателя и студента очень важным условием для развития творческих способностей студента, побуждающих к поиску новых знаний, выступает *включение студентов в образовательные конкурсы и олимпиады, научные конференции*. Они не только поддерживают и развивают интерес к изучаемым предметам, но и стимулируют активность, инициативность, самостоятельность студентов при подготовке вопросов по темам в работе с дополнительной литературой. Кроме того, образовательные олимпиады и конкурсы объединяют студентов и преподавателей, побуждают их к сотрудничеству, предоставляя широкие возможности для личностно ориентированного и генеративного обучения.

Следующим, выделяемым нами условием повышения творческой активности студентов, является *создание благоприятного микроклимата для обучения в студенческом коллективе*. Поскольку студенческий коллектив является неотъемлемой частью внутривузовской коммуникации, содействующий подготовке каждого студента к предстоящей деятельности и влияющий на формирование личных качеств, то микроклимат в группе отражается на результативности учебной деятельности студента и либо повышает, либо понижает его творческую активность.

В создании условий, которые помогли бы студенту найти себя и свое место в студенческом коллективе и социальной жизни вуза и проявлении творческой активности в получении «живого» знания, большую роль играет *куратор группы*. Результатом деятельности куратора группы являются личностные изменения членов группы, направленные на обеспечение их жизненной успешности, повышение уровня сплоченности группы, повышение уровня активности студентов в разных видах деятельности, включение студентов в разнообразные виды социальной деятельности, развитие студенческого самоуправления, высокой степени коллективной и личной ответственности студентов.

Побуждение студентов к участию в общественной, научной, спортивной жизни вуза является еще одним условием создания творческого пространства вуза как места развития социальной активности студента, реализации его возможностей, профессионального становления, содействующие его будущему профессиональному становлению. Все эти виды участия развивают умение выступать публично, умение привлечь к себе и своему выступлению внимание аудитории, что побуждает студента к максимальному использованию своих физических, интеллектуальных и творческих возможностей.

Таким образом, мы приходим к выводу, что неопределенности, заложенные в генеративной учебной среде, стимулируют воображение, проблемные ситуации, которые она предполагает, структурируют познавательную активность, инструменты познания, которыми она насыщена, намечают пути движения к открытию, а коллективы людей, составляющие с ней неразрывное целое, действуют как самостоятельное созидающее начало.

Список литературы

- [1] Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук. // Сочинение. Т.1. – М.: Мысль, 1977.
- [2] Герасимова А.Ю. Образовательное пространство ВУЗа как условие развития будущего профессионала // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2014. №3. – С.13–15.
- [3] Карпов А.О. университеты в обществе знаний: теория творческих пространств // Вопросы философии. 2018. №1. – С. 9–12.
- [4] Катренко М.В. Творческая деятельность студентов в современном образовательном пространстве вуза // Вестник Ставропольского государственного университета. 2009. №2. – С. 193–198.
- [5] Стаценко Е.Р. Развитие творческой активности студентов вуза как педагогическая проблема // Самарский научный вестник. 2016. №3 (16). – С.194–198.
- [6] Doll W.E. A post-modern perspective on curriculum. N.Y., L: Teacher College, Press, Columbia University, 1993.

CREATIVE SPACE OF THE UNIVERSITY AS A PLACE OF PSYCHO-SOCIAL AND PROFESSIONAL GROWTH OF THE SUBJECT OF COGNITION

V.A. Demina (Moscow, Russia)

Russian education should move away from the dominance of the supportive learning model, and should focus entirely on the development of creative thinking. In this regard, the creative space is presented as a model of a cognitive system, linking the processes of acquiring and creating knowledge with an active educational, social, economic and cultural environment. The author insists on the necessity to include generative cognition, namely, cognition, leading to the creation of new knowledge, new meanings and understanding, which includes not only the conditions of the educational process, leading to creativity, but also the formation of special values for self-development and self-transformation. The author reveals the importance of the dignity of generative learning, which is seen in the fact that a person recognizes himself in the “living” knowledge, the latter does not act as an alien reality but creative effort.

Key words: discovery of new knowledge, creative thinking, creative activity, professional growth

References

- [1] Behkon F. O dostoinstve i priumnozhenii nauk. // Sochinenie. T.1. – M.: Mysl', 1977.
- [2] Gerasimova A. YU. Obrazovatel'noe prostranstvo VUZa kak uslovie razvitiya budushchego professionala // Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya «Ekonomika i ehkologicheskij menedzhment». 2014. №3. – S.13–15.
- [3] Karpov A. O. Universitety v obshchestve znaniy: teoriya tvorcheskikh prostranstv // Voprosy filosofii. 2018. №1. – S. 9–12.
- [4] Katrenko M. V. Tvorcheskaya deyatel'nost' studentov v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve vuza // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. №2. – S. 193–198.
- [5] Stacenko E. R. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti studentov vuza kak pedagogicheskaya problema // Samarskij nauchnyj vestnik. 2016. №3 (16). – S. 194–198.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ (ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ) МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МГТУ ИМ. БАУМАНА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (2015–2018 гг.)

О.А. Каширина (Москва, Россия)

В статье дается оценка уровня внутренней мотивации студентов МГТУ им. Баумана к изучению иностранного языка, оценивается методика увеличения внутренней мотивации студентов.

Ключевые слова: Внутренняя мотивация, соединение каналов восприятия, аудио-видео презентация

В 2015–2018 гг. автором проводилась оценка внутренней (познавательной) мотивации студентов МГТУ им. Баумана к изучению иностранного языка. Работа состояла из двух этапов. На начальном этапе работы оценка внутренней мотивации проводилась по методике Дубовицкой Т.Д., профессора стерлитамакского педагогического университета, которой была создана и оценена данная методика (анкета. 1).

Анкета 1

1. Изучение данного предмета дает мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.
2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.
3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.
4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель (преподаватель).
5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.
6. При изучении данного предмета, кроме учебников и рекомендованной литературы, самостоятельно читаю дополнительную литературу.
7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.
8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.
9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».
10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя (преподавателя).
11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).
12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.
13. По возможности стараюсь списать выполнение заданий у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.
14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и, по возможности, нужно знать по данному предмету как можно больше.
15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.
16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.
17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.
18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.
19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.
20. Если бы это было возможно, то я исключил бы данный предмет из расписания

По Дубовицкой, оценка надежности методики по формуле Рюлона составила 0,93, по формуле Спирмена-Брауна-0,93, по формуле Кронбаха-0,92. По этой методике было проведено анкетирование 199 студентов факультетов ИУ, ИБМ, ПС, ФН МГТУ им. Баумана. Оценка результатов проводилась по приведенной таблице.

Да 1 2 5 6 8 11 12 14 17 19

Нет 3 4 7 9 10 13 15 16 18 20, где за каждое совпадение с ключом начислялся 1 балл. [2]

Анкетирование на первом этапе работы показало следующие результаты:

Уровень внутренней мотивации:

Низкий (0–5 б.) – 6 студентов

Средний (5–14 б.) – 117 студент

Высокий (15–20 б.) – 76 студентов

Внешняя мотивация (1–10 б.) – 38 студент

Внутренняя мотивация (11–20 б.) – 161 студент

Результаты оценки по методике Дубовицкой Т.Д. показали высокую степень внутренней мотивации студентов МГТУ им. Баумана к изучению иностранного языка.

Следующий этап исследования заключался в предъявлении студентам созданного автором видеоматериала по изучаемой теме (МКС-международная космическая станция) с целью проследить влияние предъявленного материала на процесс возрастания внутренней мотивации. Создание видеоматериала иногда происходило при непосредственном участии студентов (например, озвучивание текста), но в основном выполнялось преподавателем. Данный материал был обозначен как «аудио-видео презентация». В основе его создания лежал принцип соединения аудиального и визуального каналов восприятия, синхронизация до долей секунды. Синхронизация каналов позволяет увеличить процент усвоения материала согласно соотношению:

$$15\% + 25\% = 65\%$$

15% материала усваивается при аудио восприятии

25% усваивается при зрительном восприятии

65% при зрительном и слуховом одновременно [7]

После предъявления аудио-видео презентации проводилось, также анкетирование студентов с целью выяснения влияния предъявленного материала на студентов (анкета 2).

Анкета 2

1. Вы посмотрели аудио-видео презентацию.

– Какие чувства она у Вас вызвала?

– Возникло ли желание расширить кругозор по предмету презентации?

– Что Вы сделаете?

а. Расскажите друзьям

б. Прочтете дополнительную литературу

в. Пойдете в музей

г. Еще что-то

2. Сравните обычную презентацию с аудио-видео презентацией. Для чего больше подходит одна, для чего другая?

– изучения предмета

– запоминания слов и выражений

– самовыражения

– для образного представления о предмете изучения

3. Ваше отношение к тому, чтобы в форме аудио-видео презентации представить информацию по спецпредметам.

В опросе участвовало 53 студента факультетов ИУ, ФН, ПС. Результаты опроса дали следующие результаты:

– сильная, эмоциональная реакция – 30% студентов

– положительная реакция – 51% студентов

– нейтральная или безразличная реакция – 15%

– готовности к действию – 68% студентов

– отсутствие готовности к действию – 22%

– информация о готовности к действию отсутствует – 9%

Проводя данную работу автор опирался на определение мотивации, данные в работах К.В. Судачова «Мотивация как ведущий фактор системной организации целенаправленной деятельности» [3] и «Мотивация-основа психической деятельности» [4], где помимо определения мотивации показывалась ее связь с памя-

тью, процессом восприятия, мыслительной и творческой деятельностью, а также, эмоциями, Н.Ф. Талызиной «Формирование познавательной деятельности учащихся» [5], докторской диссертации Дубовицкой Т.Д. «Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход» [3] и докторской диссертации Титовой С.В. « Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам.» [5], а также работы Мурка С.Э. « Общие нейрональные механизмы мотиваций и эмоций.» [1]

Результаты предъявления студентам «аудио-видео презентаций» выявили их сильное влияние на эмоциональную сферу, не только по- видимому из-за характера предъявляемой информации (совмещения каналов восприятия), а также за счет предъявления информации по уже интересующей студентов теме (МКС-международная космическая станция), т.е. теме, которая представляет для студентов профессиональный интерес: это позволяет уверенно говорить о том, что процент усвоения информации будет гораздо выше, чем в приведенной формуле (65%), а готовность к активным действиям свидетельствует о возрастании внутренней мотивации.

Описанная методика универсальна, она подходит для изучения любого спецпредмета на английском языке.

На заключительном этапе исследования выявлялось отношение студентов к разным видам работ. (3)

Анкета 3

Какие из заданий, предложенных в ходе курса, понравились Вам больше всего:

1. Чтение и перевод текстов.
2. Пересказ.
3. Письменные домашние задания.
5. Устная практика: работа с интернетом на занятиях.
6. Грамматические презентации.
7. Тестовые работы.
8. Обсуждение текстов учебника, ответы на вопросы преподавателя.
9. Аудирование.
10. Видеоконтроль устной речи.
11. Конференция.
12. Аудио-видео презентация.

Может ли помочь аудио-видео презентация лучшему усвоению лексики и пониманию спецпредмета?

Опрос проводился на факультете ИУ. В опросе участвовало 26 студентов.

Результаты опроса:

Опрос выявил положительное отношение студентов к представлению материала по спецпредметам в виде видео-аудио презентации (20 студентов из 26), а также ощущение ими пользы от такого представления материала.

Выводы по проведенному исследованию:

Проведенная часть исследования уже позволяет сделать вывод о влиянии аудио-видео- презентации на увеличение внутренней мотивации студентов через эмоциональную составляющую восприятия.

Список литературы

- [1] Мурик С.Э. Общие нейрональные механизмы мотиваций и эмоций. Издательство Иркутского государственного университета, 2006.
- [2] Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. // Психологическая наука и образование. 2002. №2. – С.42–45.
- [3] Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук., М., 2004.
- [4] Судаков К.В. Мотивация как ведущий фактор системной организации целенаправленной деятельности. Избранные труды. Том 2. Системные механизмы доминирующей мотивации. Москва, 2008.
- [5] Судаков К.В. Мотивация –основа психической деятельности. Избранные труды. Том 2. Системные механизмы доминирующей мотивации. Москва, 2008.
- [6] Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Знание, Москва, 1983.
- [7] Титова С.В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам//Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. М. 2004.
- [8] Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Москва: из-во МГУ, 2009, стр. 61.

STUDY OF THE INTERNAL (COGNITIVE) MOTIVATION OF BAUMAN UNIVERSITY STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE (2015–2018 years)

O.A. Kashirina (Moscow, Russia)

The article assesses the level of internal motivation of BAUMAN University students to learn a foreign language and estimates the method of increasing internal motivation.

Key words: internal motivation, connection of perception channels, audio-video presentation

References

- [1] Murik S.E. Obshchie nejronal'nye mekhanizmy motivacij i emocij. Izdatel'stvo Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta, 2006.
- [2] Dubovickaya T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoj motivacii.// Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2002. №2, s. 42–45.
- [3] Dubovickaya T.D. Razvitie samoaktualiziruyushchejsya lichnosti uchatelya: kontekstnyj podhod. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora psihologicheskikh nauk., M., 2004.
- [4] Sudakov K. V. Motivaciya kak vedushchij faktor sistemnoj organizacii celenapravlennoj deyatel'nosti. Izbrannye trudy. Tom 2. Sistemnye mekhanizmy dominiruyushchej motivacii. Moskva, 2008.
- [5] Sudakov K. V. Motivaciya –osnova psihicheskoy deyatel'nosti. Izbrannye trudy. Tom 2. Sistemnye mekhanizmy dominiruyushchej motivacii. Moskva, 2008.
- [6] Talyzina N.F. Formirovanie poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya. Znanie, Moskva, 1983.
- [7] Titova S. V. Teoreticheskie osnovy komp'yuterno-informacionnoj modeli obucheniya inostrannym yazykam//Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora filologicheskikh nauk. M. 2004.
- [8] Titova S. V. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika. Moskva: iz-vo MGU, 2009, str. 61.

ИНФОГРАФИКА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

М.В. Клименко (Брянск, Россия)

В статье рассматривается использование инфографических текстов на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка студентов 1 курса. Раскрывается методический потенциал использования инфографики из аутентичных интернет-ресурсов для обучения лексике на разных этапах работы над темой. Приводятся примеры заданий, направленных как на работу с предложенным инфографическим текстом, так и на самостоятельную подготовку и презентацию собственного инфографического материала. Проводится анализ эффективности использования инфографики для расширения словарного запаса студентов, формирования навыков быстрого извлечения и интерпретации информации, ее переработки и использования в продуктивных видах речевой деятельности; для раскрытия их творческого потенциала.

Ключевые слова: инфографика, клиповое мышление, инфографический текст, обучение лексике

На современном этапе развития общества было создано и активно поддерживается глобальное пространство, в котором информационные технологии обеспечивают эффективное взаимодействие людей, удовлетворяют их потребность в информационных продуктах и услугах. При этом такая глобальная информатизация приводит к изменениям в ментальном плане, которые, в первую очередь, касаются более молодого поколения. Как результат, у большинства из них формируется особый тип мышления – «клиповое». Данный вид мышле-

ния представляет собой особый вектор развития отношений человека с информацией. Клиповое мышление способствует развитию многозадачности и защищает мозг от информационной перегрузки. Данное понятие тесно связано с понятием нелинейного мышления, то есть, типом мышления, при котором реализуется стратегия ориентации в сложноорганизованной и быстроменяющейся системе современного мира, а также способ восприятия и интерпретации этой системы. При этом клиповое является таким мышлением, при котором визуальные образы выступают инструментами моделирования картины мира, а не просто иллюстрациями для просмотра и восприятия. [Тенхунен, 2015: 30].

Среди методистов и ученых как в России, так и за рубежом, нет единого мнения относительно влияния клипового мышления на процесс обучения. Тем не менее, все они сходятся во мнении о том, что все вышеописанные его особенности требуют изменения подхода к обучению молодежи. В связи с этим необходимо иначе рассматривать принцип наглядности в целом, и на занятиях по иностранному языку, в частности [Кудлик, 2017: 334]. Наглядность в обучении иностранному языку в узком смысле подразумевает использование визуальных и аудитивных средств, в широком – создание условий, в которых могла бы функционировать речь, передающая информацию в коммуникативных целях [Вохмина, 1978: 60].

По словам Л.Р. Коула, в обучении языку должна использоваться более разнообразная техника с большей изобретательностью изображений, чем это имеет место в современных аудиовизуальных курсах [Cole, 1976: 349]. Именно эту «более разнообразную технику» при обучении иностранному языку на современном этапе демонстрирует инфографика.

Инфографика (от лат. *informatio* – осведомление, разъяснение, изложение; и др.-греч. *γραφικός* – письменный, от *γράφω* – пишу) – это графический способ подачи информации, данных и знаний. Применительно к обучению языкам инфографику определяют как средство наглядности, средство обучения, способ обучения, принцип обучения и т. д. А.Е. Басырова отмечает, что инфографика – это тот вид представления информации, который способен одновременно быть и средством, и способом обучения. Под данным термином исследователь понимает «способ представления информации, сведений или знаний с помощью комбинации вербального и иллюстративного компонентов, предназначенный для быстрой и лаконичной презентации темы, а также призванный улучшить восприятие информации и мотивировать к прочтению». А.Е. Басырова вводит термин «инфографический текст» и считает инфографику разновидностью креолизованных текстов [Басырова, 2016: 24].

Выделяют три типа инфографики:

- 1) статичная – чаще всего одиночный слайд без анимированных элементов;
- 2) интерактивная – содержит анимированные элементы, пользователи могут взаимодействовать с динамическими данными. Этот вид инфографики позволяет визуализировать большее количество информации в одном интерфейсе;
- 3) видеоинфографика – представляет собой короткий видеоряд, в котором сочетаются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст.

Элементы инфографики обладают большим потенциалом в рамках обучения лексике на иностранном языке, расширения словарного запаса студентов и формирования навыков устной и письменной речи, так как они богаты стилистически разнообразной лексикой; помогают эффективно раскрывать и передавать значение благодаря статистическим и математическим элементам, которые способствуют логическому упорядочиванию и распределению предоставляемой информации; способствуют формированию критичного отношения к воспринимаемой информации.

Таким образом, на занятии по иностранному языку инфографика помогает решать следующие задачи:

- 1) Обеспечивает дополнительную информацию помимо учебников (providing more information other than textbook).
- 2) Объясняет понятия или описывает процессы (explaining concept or presenting process).
- 3) Помогает искать аналогии и сопоставлять данные (making comparisons).
- 4) Выступает «проводником» при обмене данными ((sharing data).
- 5) Предоставляет спорные утверждения и идеи для организации и проведения обсуждений, дебатов, «мозгового штурма» (brain storming).

Тем не менее, решая такое большое количество задач, инфографика должна быть очень информативна, с одной стороны. С другой стороны, «инфографика не должна подразумевать квест» [Симаков, М: <https://te-st.ru/reports/infograph-meetup/>].

Относительно технической стороны вопроса применения инфографики на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка необходимо отметить, что существует достаточно ресурсов, специализирующихся на ее создании и распространении: *infographicsmag*, *Style and Flow*, *Good.is*, *InfographicGallery*, *Visual.ly*, *Cool Infographics*. Кроме того, преподавателю можно самому создавать инфографические материалы, а также привлекать студентов в процесс трансформации изучаемой информации в инфографику и ее представления

на занятиях. В интернете есть достаточное количество инструментов для ее создания: Creately (www.creately.com), TABLEAU PUBLIC (www.tableausoftware.com), Infogr (www.infogr.am), <https://www.draw.io/>.

Так как у студентов языковых ВУЗов уже сформирована базовая коммуникативная компетенция, уже на начальном этапе, с 1 курса, на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка представляется возможным использовать аутентичные инфографические тексты, дополняя ими традиционные текстовые материалы.

Учитывая вышеизложенные факты и особенности инфографики мы предлагаем свой вариант работы с инфографическими текстами и разработанной к ним системой заданий, которые демонстрируют лингво-методический потенциал инфографики в качестве эффективного средства обучения лексике на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка со студентами 1 курса (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль подготовки «Английский и немецкий языки»).

Для подбора инфографических текстов и последующей разработки системы заданий к ним была выбрана тема “People and their Relationships”. При этом мы исходили из идеи о том, что наибольший объем материала в форме инфографики должен быть представлен на этапе закрепления пройденного материала и завершающих этапах работы над темой, а также для организации самостоятельной работы студентов.

Так, например, в рамках работы над разделом DISPUTABLE QUESTIONS: The dating game студентам представляется для обсуждения ряд вопросов, посвященных их отношению к рекламным объявлениям о знакомствах, также они читают текст о женщине, разместившей информацию о себе на сайте знакомств и выражают свое мнение относительно основных целей и мотивов людей, прибегающих к услугам сайтов знакомств или колонок газет, посвященных поиску второй половины.

Для организации самостоятельной работы студентов в рамках данной проблемы мы воспользовались инфографическим опросником, суть которого состоит в том, чтобы, отвечая на вопросы, продвигаться по полю и, в конечном итоге, ответив на все из них, прийти к тому сайту знакомств, который, в соответствии с представленными ответами, на взгляд разработчиков, в наибольшей степени подходит вам Tinder, Glimpse, The League, JSwipe, OkCupid, Coffee Meets Bagel, Hinge, eHarmony:

<https://money.cnn.com/infographic/technology/what-dating-app-is-right-for-you/index.html>.

Данная инфографика носит красочный характер, увлекательна, представленная информация актуальна и интересна студентам. При этом, представленный инфографический текст открывает массу возможностей для организации работы над лексикой как в рамках устной, так и письменной речи (на занятии, в качестве домашнего задания, подготовки индивидуальных проектов). Так, на занятии можно представить инфографику и предложить студентам объяснить значения следующих слов и выражений: *commitment makes me nauseous, try cruising the produce isle, time to outsource, hire a dating coach, text therapy, troll Craigslist Missed Connections*.

Ряд выражений из данной инфографики прекрасно подходит для организации последующего формулирования проблемных ситуаций и организации обсуждений:

- 1) *try cruising the produce isle* может служить основой для brainstorming ideas на тему WHERE CAN YOU MEET A MATCH (the most unexpected places and curious circumstances and situations);
- 2) *hire a dating coach* как способ организации работы в группах: Give 10 reasons why it is efficient to apply to a dating coach VS Give 10 reasons why there is no point of hiring a dating coach.
- 3) *commitment makes me nauseous* – как тема для монологического высказывания, выражения собственного мнения с аргументированными доказательствами: HOW DO YOU FEEL ABOUT SERIOUS RELATIONSHIP?

Далее, для организации самостоятельной работы студентов в рамках электронной системы обучения (<https://eso-bgu.ru/>) предлагаются следующие виды заданий:

1) Answer the questions from infographics and get the result – the most suitable dating app for you. Find its official site online and prepare a report (15–20 sentences) supported by your own infographics, which must reflect the following aspects: popularity of the site, the number of people registered, the proportion of males and females, top members, coverage (statistic about the number of people registered from different countries and which ones prevail). Use <https://create.piktochart.com/infographic>. Give the list of unknown words and expressions before your presentation.

Данный тип задания направлен на формирование навыков поиска и систематизации информации, а также работы со словарем, усвоения новой лексики, на реализацию педагогического компонента: каждый выступающий с презентацией перед группой не только представляет в наглядном виде проделанную работу, сопровождая это монологическим высказыванием на языке, но и организует взаимодействие с аудиторией слушателей: предлагает студентам список незнакомых слов и выражений, используя приемы и методы организации работы с классом (на основе лексики классного обихода: group work, taking turns, taking part). Таким образом, уже на начальном этапе обучения, в рамках изучения тем по практике устной и письменной речи английского языка начинается подготовка студентов к прохождению производственной педагогической практики в средних общеобразовательных учебных заведениях.

2) Prepare your own profile for a dating site. It must be creative, contain you character traits, some humour, pictures, your likes and dislikes, the image of your ideal partner and how you see your future with him. What you will demand from him. Use <https://create.piktochart.com/infographic> to create it, use active vocabulary on the topic.

Данный тип задания предполагает самостоятельную работу студентов с сервисом по созданию инфографики. На его основе они представляют информацию о себе, о том, какого партнера они хотели бы видеть рядом с собой. Созданный профиль размещается в виде картинки в форуме (в электронном курсе по практике устной и письменной речи английского языка).

При этом каждый студент из группы должен написать минимум один комментарий к каждому профилю. Комментарии должны содержать комплименты внешности, оценку характера (на основе представленной личной информации владельца профиля), пояснить, готовы ли бы они были познакомиться с этим человеком и почему. Таким образом, процесс написания комментариев является тренировкой навыков письменной речи и закреплением лексики по пройденным темам: Appearance and Character. Завершающим этапом работы над предложенным заданием может служить групповое обсуждение размещенных в системе профилей: What new and unexpected facts have you learnt about your group mates? Whose profile is the most creative? Whose profile is abundant in personal information? How can the profile characterize its owner?

Использование инфографических текстов возможно не только для организации самостоятельной работы студентов, но и на всех этапах работы над материалом в рамках изучаемой темы при обучении лексике в разных видах речевой деятельности. Инфографический текст является ценным источником слов и выражений, появившихся относительно недавно и отражающих актуальные, современные процессы и явления, происходящие в обществе, а также феномены и образы, которые были нетипичными еще 5–10 лет назад.

В первую очередь, студентам будут интересны для восприятия сами 2 новых понятия millennials, baby boomers. Изначально необходимо попросить их сформулировать на английском языке определение для каждого из них, потом, попытаться без обращения к словарям, дать адекватный русский перевод.

В качестве фонетической зарядки и начального этапа работы с незнакомой лексикой можно предложить с опорой на инфографический текст назвать незнакомые слова и выражения, которые характеризуют millennials и которые характеризуют baby boomers.

Далее, для закрепления новой лексики студентам предлагается выделить те черты и идеи, которые характеризуют их как представителей millennials, а также те черты и особенности, которые присущи их родителям как представителям baby boomers.

Для организации групповой работы можно предложить несколько проблемных ситуаций:

- 1) Work in groups. Try to make out what important things millennials can teach baby boomers and what baby boomers can infer from communication with millennials.
- 2) Work in groups. Try to make out what characteristics of both millennials and baby boomers are not purely positive and are advisable to get rid of.

В качестве завершающего этапа работы с представленным инфографическим текстом можно предложить написание эссе на выбор – либо о том, как можно преодолеть проблему отцов и детей в современной жизни (Ways of bridging the generation gap in modern world), либо о ценностях, объединяющих или, наоборот, разделяющих представителей разных поколений.

В отношении данного инфографического текста так же необходимо отметить взаимосвязь лексических единиц из разных тем: так, слова и выражения по теме «Семья и взаимоотношения между людьми» тесно связаны с лексикой по теме «Покупки» и «Технологии в нашей жизни», которые изучаются на последующих курсах.

Таким образом, на небольшом проекте использования инфографики было продемонстрировано, насколько безграничным является ее потенциал в лингвистическом и методическом планах. Задания с использованием инфографики могут быть направлены на развитие всех видов речевой деятельности и вовлечены во все виды работ на занятии: фронтальная, групповая и индивидуальная. Отметим также, что инфографика – это уникальная возможность обеспечения междисциплинарных связей. Один и тот же инфографический текст может с легкостью «подстраиваться» под различные дисциплины, при этом студенты будут эффективно, быстро и с интересом осваивать нужные лексические единицы, грамматические и стилистические конструкции на разных занятиях.

Список литературы

- [1] Басырова А.Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ. Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Науч. кн., 2016. – С. 22–26.
- [2] Вохмина Л.Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам. Русский язык за рубежом, 1978. №5. – С. 60–64.
- [3] Кудлик Е.С. Лингвометодический потенциал инфографики на занятиях по практическому курсу русского языка со студентами Азиатско-Тихоокеанского региона. Известия Байкальского государственного университета. – 2017. – Т. 27, №3. – С. 333–340.
- [4] Никулова Г.А. Средства визуальной коммуникации инфографика и метадилайн. Образовательные технологии и общество №2 2010. – С.369–387.

- [5] Симаков М. Инфографика: как это работает [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://te-st.ru/reports/infograph-meetup/> (дата обращения: 08.10.2018).
- [6] Тенхунен П.Ю. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации. Интеграция образования. 2015. Т. 19, №4. – С. 28–33.
- [7] Cole L.R. Relationships between visual presentations and linguistic items in second language teaching. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1976. – Vol. 14. – P. 339–350.
- [8] Rosen. L. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation. – N.Y., 2007. – 258 с.

INFOGRAPHICS IN TEACHING VOCABULARY OF STUDENTS AT FOREIGN LANGUAGE FACULTIES (USING INFOGRAPHIC TEXTS AT SPEAKING AND WRITING PRACTICE CLASSES)

M. V. Klimenko

The article deals with the idea of using infographic texts at Writing and Speaking Practice classes for teaching first year students. The methodical potential of using infographic materials from authentic resources at different stages of presenting information is revealed. The examples of both tasks to deal with chosen infographic material and preparing and presenting own infographics by students are given. The efficiency of using infographics for extending students' vocabulary, for the development of skills to quickly extract and interpret information and apply it in language activities, for revealing students' creative potential, is analyzed.

Key words: infographics, clip thinking, infographic text, teaching vocabulary

References

- [1] Basyrova A.E. Infograficheskiy tekst kak novoe sredstvo naglyadnosti na uroках RKI. Materialy 4-toj Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferentsii. – Voronezh: Nauch. kn., 2016. – S. 22–26.
- [2] Vohmina L.L. Nekotorye problemy ispolzovaniya naglyadnosti v obuchenii inostrannym yazykam. Russkiy yazyk za rubezhom. – 1978. №5. – S. 60–64.
- [3] Kudlik E.S. Lingvometodicheskiy potentsial infografiki na zanyatiyah po prakticheskomu kursu russkogo yazyka so studentami Aziatsko-Tihookeanskogo regiona. Izvestiya Bajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – T. 27, №3. – S. 333–340.
- [4] Nikulova G.A. Sredstva vizualnoy kommunikatsii infografika i metadizajn. Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo №2 2010. S.369–387.
- [5] Simakov M. Infografika: kak eto rabotaet [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <https://te-st.ru/reports/infograph-meetup/> (data obrashcheniya: 08.10.2018).
- [6] Tenhunen P.U. Osobennosti vospriyatiya uchebnoy informatsii sovremennymi studentami: potentsial vizual'noj konceptualizatsii. Integratsiya obrazovaniya. 2015. T. 19, №4. – S. 28–33.

К ВОПРОСУ О РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О.А. Крюкова (Москва, Россия)

Статья посвящена актуальной проблеме коррекции времени говорения учителя на уроке иностранного языка. Отмечается необходимость развития коммуникативных компетенций учителей иностранных языков, а также принципиальная важность речевого поведения учителя, в частности, практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Значительное внимание уделяется стратегиям, позволяющим осуществлять эффективную учебную коммуникацию.

Ключевые слова: лингводидактика, иностранный язык, учебная коммуникация, речевое поведение учителя, стратегии коррекции времени говорения учителя

Вопрос о речевой коммуникации в области профессионального дискурса является частью более общей проблематики, связанной с взаимодействием языка и человека. Начиная со второй половины 20-го века антропоцентризм становится одной из принципиальных установок современной науки. Тезис об антропоцентрическом характере языка также имеет давние традиции: о связи языка и человека рассуждали В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Бенвенист и многие другие авторы. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «Антропоцентрический принцип в языке оказывается связанным с исследованием широкого круга языковых явлений, отраженных в языковом сознании говорящих или же отражающих присутствие говорящего в акте речи и установлении системы его «координат»» [Кубрякова, 1995: 211–212]. Обращение к «человеческому фактору» стало решающим в области коммуникативной лингвистики, дискурсивного анализа, прагмалингвистики, направлений прикладной лингвистики, в том числе лингводидактики.

Антропоцентрическая направленность современной лингвистики обуславливает интерес к изучению реальных процессов живой речи. Особое внимание исследователей заслуживают субъекты речевого общения, их взаимодействие в сложном коммуникативном контексте, их речевое поведение, стратегии и тактики, которые коммуниканты используют в речевом общении. В частности, к концу XX в. возрос интерес к изучению педагогического дискурса в отечественной и зарубежной лингвистике, о чем свидетельствуют работы Дж. Синклера, Р. Култхарда, К. Газдена, В. Джонса, В.А. Канн-калика, В.И. Карасика, Г.А.Ковалевой, С.В.Кондратьевой, А.А. Коломинского, А.А. Леонтьева, Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской, Н.А. Антоновой и др. Анализ педагогического дискурса выделяется в частную область общего дискурса-анализа.

Все речевые действия учителя направлены на управление деятельностью учащихся и их знанием. Основу коммуникативной деятельности учителя составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения [Ипполитова, 2001: 12]. Круг задач учителя на уроке очень разнообразен, поэтому можно утверждать, что педагогическое взаимодействие полифункционально: учитель организует учебный процесс, управляет познавательной деятельностью, регулирует взаимодействие между учащимися, создает атмосферу всего этого действия. Урок имеет прототипную модель общения, которая включает: организацию работы, объяснение новых знаний, контроль, завершение общения. Доминантная цель этой модели – процесс передачи знаний, который реализуется посредством определенных стратегий педагогического дискурса. Таким образом, все речевые действия учителя на уроке обусловлены определенной целью общения на данном этапе урока. На начальном этапе цель – установить контакт, привлечь внимание; на этапе объяснения новых знаний – активизация мыслительной деятельности учащихся, побуждение к работе; на протяжении всего урока учитель ставит перед собой задачу поддержать контакт, создать определенный эмоциональный настрой урока; в финальной части урока учитель прерывает речевой контакт. Все эти цели реализуются с помощью определенных линий поведения [Антонова, 2007: 3].

Несмотря на универсальность стратегий педагогического дискурса (императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая стратегии), педагогическое взаимодействие на уроке иностранного языка имеет свои особенности, а его эффективность зависит, в том числе, от некоторых специфических факторов. Обучение иностранному языку в искусственной среде накладывает свой отпечаток. Зачастую, возможности практики языка вне урока очень ограничены, отсюда важность рационального распределения времени говорения субъектов, в первую очередь это касается речевого поведения учителя. Однако необходимо создать такое пространство, которое бы позволило скорректировать (минимизировать) время говорения учителя на уроке и, как следствие, пересмотреть роль учителя в процессе обучения. [Paul, 2003: 137].

В 70-е гг. было эмпирически подтверждено положительное взаимодействие между речевым поведением учителя и успеваемостью учеников [Нойман, Малер, 2014: 70]. Речь идет не только о вербалике (комплексе речевых тактик, выборе средств установления речевого контакта и пр.) или невербалике (индивидуальных способах передачи эмоциональных состояний или акустических параметров голоса и речи человека), но и об оптимальном использовании языка, что включает распределение времени говорения [Lenhard, 2016: 1]. Для обозначения времени говорения субъектов в англоязычной литературе широко применяются термины *Teachers Talking Time (TTT)*, *Student Talking Time (STT)*, во франкоязычных исследованиях наряду с заимствованным английскими терминами и их аббревиатурой встречаются словосочетания *temps de parole de l'enseignant (TPE)* и *temps de parole de l'apprenant (TPA)*.

Роль учителя и, соответственно, его коммуникативная деятельность напрямую связаны с подходами в обучении, распространенными в ту или иную эпоху. Существенные изменения произошли с появлением в 70–80-е годы коммуникативного подхода в рамках личностно-ориентированной парадигмы системы иноязычного образования. Центром обучения становится не деятельность преподавания, а учения, т.е. познавательная деятельность учащегося. «Роль учителя в учебном процессе перестает быть доминантной, главной становится роль фасилитатора, помощника и советчика, создающего условия для проявления свободы, творчества, автономности, самостоятельности обучающихся в процессе изучения иностранных языков» [Ломакина, 2005: 83]. Изменения коснулись и речевого поведения учителя, которое должно отвечать потребностям реального общения. Однако реализация такого поведения на практике вызывает много вопросов, в частности, насколько эффективно исключать некоммуникативные элементы поведения, если они являются козырем в процессе обучения. Если в 80-е годы исследования,

касающиеся распределения времени говорения на уроке, фокусировались именно на процентном соотношении речи учителя и учеников, последние 25 лет методисты подчеркивают важность соотношения количественных и качественных характеристик речи учителя, признавая оправданным и в некоторых случаях принципиальным для процесса обучения нереконмендованное «злоупотребление» временем говорения [Lenhard, 2016: 4]. В рамках изучения эффективности речевого поведения значение имеет цель и смысл произносимого учителем, антиципация положительного влияния элементов его поведения на процесс обучения.

Данные мини опроса, проведенного среди коллег московских вузов, подтверждают результаты многих зарубежных исследований, указывающих на то, что учитель на уроке говорит в среднем в два раза больше, чем все ученики, вместе взятые. Так, Хельмке и др. смогли зафиксировать в своем исследовании, основанном на видеозаписи урока английского языка, следующие данные: 51% урока составляет речь учителя, 23% – речь учеников, на 26% урока не приходится никакого речепорождения [Нойман, Малер, 2014: 70; Helmke et al. 2008]. По опыту автора данной статьи и его коллег речь преподавателя составляет от 40 до 70% в зависимости от типа занятия, уровня группы, личностных качеств учащихся и других факторов.

Среди эффективных стратегий сокращения времени говорения учителя и реализации личностно-ориентированного подхода в обучении методисты выделяют, в частности, пересмотр отношения к природе ошибок, необходимости и целесообразности их исправления; изменение формы инициирующих вопросов (в рамках трех-фазного педагогического дискурса): предпочтение открытым вопросам без заранее известного учителю ответа; увеличение пауз и времени ожидания ответа (прием, способствующий большей вовлеченности и самостоятельности учащихся); эксплицитная формулировка инструкций и ожиданий учителя; выбор таких форм аудиторной работы, как парная, командные формы работ, кейс-метод, ролевые игры, презентации и драматизации [Matthew, 2011; Lenhard, 2016; Чикнаверова, 2018].

В заключение важно подчеркнуть, рациональное распределение времени говорения на уроке, использование различных стратегий, корректирующих время говорения учителя, несомненно, являются обязательным условием эффективной учебной коммуникации и залогом прогресса учащихся. Однако полифункциональная природа педагогического взаимодействия на уроках иностранного языка предполагает особую роль учителя, который является ключевой фигурой процесса обучения, основным источником понятного для учащихся информационно-языкового потока. Несмотря на констатацию избыточности времени говорения учителя, обязательное его сокращение не является самоцелью [van Lier, 2001: 104]. Принципиальным становится различие речевого поведения учителя, способствующего более активной роли учащихся, пониманию ими задач происходящего на занятии, другими словами, полезной речи. Именно это позволит уйти от формального подхода к соотношению времени говорения всех коммуникантов на уроке и идеи значительного преобладания времени говорения учителя в ущерб речевой активности учащихся.

Список литературы

- [1] Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: Автореф. ... дис. к.ф.н. Саратов, 2007.
- [2] Ипполитова Н.И. Педагогическая риторика. – М., 2001. – 293 с.
- [3] Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. – Сборник статей. – Институт языкознания РАН. – М., 1995.
- [4] Ломакина О.Е. Роль коммуникативного подхода в отечественной и зарубежной лингводидактике // Вест. ТГУ. 2005. Вып. 1 (37). – С. 79–84.
- [5] Нойман А., Малер И. Изучение компетенций устной речевой коммуникации учителей родного и иностранного языков // Вест. Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. 2014. Вып.3 (27). – С. 67–76.
- [6] Чикнаверова К.Г. Интерпретация и коррекция ошибок в речи изучающих иностранный язык. Обзор зарубежных исследований // Казанский педагогический журнал. 2018. №3. – С. 129–135.
- [7] Helmke T., Helmke A., Schrader F.-W., Wagner W., Nold G., Schröder K. Die Videostudie des Englischunterrichts // DESI-Konsortium. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. – S. 345–363.
- [8] Lenhard B. Stratégies de réduction du temps de parole de l'enseignant en cours d'anglais. Mémoire de master réalisé à l'Espe de Grenoble. – Grenoble: 2016.
- [9] Matthew J.D. Increasing students' L2 usage: An analysis of teacher talk time and student talk time // Centre for English Language Studies, University of Birmingham. – Birmingham: 2011. URL: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/language/teaching/Daviesessay1TTTessaybank.pdf> (дата обращения: 12.10.2018).
- [10] Paul D. Teaching English to Children in Asia. – Asia: Longman. 2003.
- [11] Van Lier, L. Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. London: 2001. P. 90–107.

TEACHERS' VERBAL BEHAVIOUR IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

O. Kryukova (Moscow, Russia)

The article under discussion deals with the urgent issue of teacher talking time (TTT) during a foreign language lesson. It focuses on the need for developing communicative competencies of a foreign language teacher as well as on the crucial importance of the teacher's verbal behaviour (with particular reference to practical knowledge of how to use appropriately means of verbal communication in order to solve pedagogical communication problems). Considerable attention is given to strategies for effective classroom interaction.

Key words: language teaching; foreign language; classroom interaction; teacher talking time (TTT); techniques to reduce TTT

References

- [1] Antonova N.A. Pedagogicheskiy diskurs: rechevoye povedeniye uchitelya na uroke: Avtoref. dis. k.f.n. Saratov, 2007.
- [2] Ippolitova N.I. Pedagogicheskaya ritorika. – M., 2001.-293 s.
- [3] Kubryakova Ye.S. Evolyutsiya lingvisticheskikh idey vo vtoroy polovine XX veka (opyt paradigmalnogo analiza) // YAzyk i nauka kontsa XX veka. – Sbornik statey. – Institut yazykoznavaniya RAN. – M.: 1995.
- [4] Lomakina O.E. Rol' kommunikativnogo podkhoda v otechestvennoy i zarubezhnoy lingvodidaktike // Vest. TGU. 2005. Vyp. 1 (37). – S. 79–84.
- [5] Noyman A., Maler I. Izucheniye kompetentsiy ustnoy rechevoy kommunikatsii uchiteley rodnoy i inostrannoy yazykov // Vest. Permskogo un-ta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya. 2014. Vyp.3 (27). S. 67–76.
- [6] Chiknaverova K.G. Interpretatsiya i korrektsiya oshibok v rechi izuchayushchikh inostranny yazyk. Obzor zarubezhnykh issledovaniy // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2018. №3. S. 129–135.

ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Т.В. Леденева (Москва, Россия)

Автор предлагает набор практических рекомендаций по вовлечению проблемных студентов в активную аудиторную работу, а также по повышению уровня их заинтересованности в учебе и развитию внутренней мотивации к изучению английского языка. Проанализировав варианты различных мотивационных установок учащихся, автор предлагает стратегию совместной работы учителя и ученика над развитием правильной установки. В работе также даются рекомендации по созданию позитивной атмосферы аудиторного занятия, стимулирующей студентов к активной и продуктивной учебной работе.

Ключевые слова: мотивация, проблемные ученики, установка на заданность, установка на самосовершенствование

Для студентов факультета международного бизнеса и делового администрирования МГИМО иностранный язык не является основной специализацией, поэтому мотивация получить диплом о высшем образовании далеко не всегда совпадает с мотивацией к изучению иностранного языка. Как показал опрос студентов, 37% связывают свою будущую профессиональную деятельность с бизнесом, ограниченными пределами России. Вместе с тем учебный план и рабочая программа требуют от них углубленного изучения иностранного языка, в том числе, и профессионально-ориентированного, что воспринимается такими учащимися как дополнительное осложнение на пути к заветному диплому. У многих студентов наблюдается психологический конфликт между внешней необходимостью справляться с трудной, насыщенной программой и отсутствием внутренней потребности к повышению своего уровня владения иностранным языком.

Традиционно большие сложности вызывают так называемые «проблемные студенты», не справляющиеся с учебной программой, нарушающие дисциплину, имеющие низкий уровень мотивации к учебе. К середине семестра невыученный материал нарастает как снежный ком. Студент уже не ориентируется в том, о чем идет речь на уроке. Что может и должен сделать преподаватель в ситуации, когда обычные меры контроля и дисциплинарного воздействия оказываются малоэффективными и успеваемость студента неизбежно снижается? Выбрать позицию стороннего наблюдателя? Занять круговую оборону, защищая продуктивную учебную атмосферу на уроке от вероломного варварского вторжения? Или попытаться установить эмоционально стимулирующий контакт с «проблемным студентом» убедить его в том, что учителю безразлична судьба ученика, предложить совместными усилиями найти выход из тупиковой ситуации?

Одного универсального рецепта нет и быть не может. С каждым «проблемным учеником» и в каждой проблемной ситуации решение приходится находить индивидуально. Спонтанная эмоциональная реакция взрослого человека на «неправильное» поведение провинившегося подростка редко приводит к нужному результату. Неприемлемы жесткие слова и меры, унижающие человеческое достоинство ученика. Бесполезны избитые нотации и советы. При выборе тактики поведения учитель должен честно ответить себе на вопрос: почему я хочу поступить таким образом? чтобы показать ученику, что он находится всецело в моей власти? чтобы причинить ему боль? Или чтобы помочь ему и повысить степень его мотивации к учебе?

В монографии американских психологов [McCombs, 2001: 18] предлагается следующая стратегия: прежде всего, наладить ровный, нейтральный диалог с таким студентом. Важно убедить ученика в том, что учитель не испытывает по отношению к нему никакой враждебности. Наиболее эффективная тактика – задавать студенту вопросы и дать ему возможность в процессе ответа на них самому найти выход из сложившейся ситуации. Если студент с трудом идет на контакт, лучше начать такой диалог с вопросов, вообще не относящихся к учебе (например, о его интересах и хобби). По вполне понятным причинам этот диалог должен проходить не во время урока. Скорее всего, одного короткого личного разговора будет мало. Необходимо продолжать поддерживать такое неформальное общение до тех пор, пока ученик не почувствует, что учитель неравнодушен к его беде и действительно готов прийти на помощь. Самое трудное в такого рода общении – услышать студента, уловить в его речи опору для развития разговора, а не прибегать к стандартным клише готовых советов на все случаи жизни. Лед тронется, когда у студента возникнет желание сделать хоть что-то, чтобы на деле доказать учителю, что он не так уж и плох.

Суммируя разговор о работе с самым сложным контингентом студентов, приведем памятку «10 шагов навстречу проблемному студенту» [Dudley, 2015: 77]:

- Первый ход делает учитель и чем раньше, тем лучше.
- Каждое слово и действие должно быть частью общего плана.
- Не позволяйте застать себя врасплох.
- Отдавайте предпочтение личному общению.
- Не поддавайтесь на провокации, воспитывайте не на словах, а личным примером поведения.
- Не спешите хвалить за каждую мелочь.
- Дайте студенту возможность самому пройти свою часть пути.
- Поддерживайте постоянное личное общение со студентом.
- Не ограничивайтесь воспитательными беседами. Находите совместные конструктивные решения.
- Тщательно взвешивайте свои слова и действия и анализируйте их последствия.

Низкая мотивация отдельных студентов к учебе – очевидная, но не единственная острая проблема. Порой не менее сложные ситуации возникают с высокомотивированными студентами. Мотивация может быть высокой, но направленной не на стремление к познанию нового и самосовершенствованию, а на самоутверждение, постоянное доказывание своего превосходства.

Интересный подход к роли мотивационного фактора в учебном процессе предложен в книге американского психолога Кэрл Двек «Ментальная установка» [Dweck, 2006]. Автор выделяет и противопоставляет два вида мотивации, которые, по ее мнению, определяют результат учебной деятельности в гораздо большей степени, чем природные способности и таланты: установку на развитие и личностный рост (growth mindset) и установку на заданность, нежелание расти и меняться (fixed mindset).

Человек с внутренней установкой на заданность ложно ассоциирует успехи и неудачи с личным я. Это делает его крайне зависимым от мнения окружающих. Для него жизненно важно всегда оставаться правым, в результате чего человек стремится использовать любую возможность для самоутверждения.

Внутренняя установка на саморазвитие проявляется как насущная потребность расти и самосовершенствоваться. Неудача для такого человека – не клеймо на всю жизнь, а временный промежуточный результат, обусловленный рядом причин. Они нацелены в большей степени на процесс, чем на результат. Такие люди обладают стабильной устойчивостью к мнению окружающих. Последствия – неуклонный рост и развитие.

По мнению К. Двек, «growth mindset» в гораздо большей степени предопределяет будущий профессиональный успех человека, чем природные способности, и наоборот, «fixed mindset» может тормозить

естественное развитие даже весьма одаренного человека. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность такой личности. Взрослея, эти люди оказываются не способными ни к сотрудничеству, ни к продуктивному творческому росту: слишком много нервов, энергии и времени тратится на удовлетворение потребности выглядеть лучше других. А долговременный упорный труд возможен только если он приносит радость сам по себе (а не ради краткосрочной награды), и не выматывает человека от каждой неудачи и ошибки.

Современные психологи [McCombs, 2001: 29] считают, что правильная ментальная установка на развитие и самосовершенствование в том или ином виде заложена в сознании каждого человека, но может подавляться другими факторами. Следовательно, ее можно выявить, усилить, развить. Непременным условием является желание, готовность и способность самого человека сделать это: научиться анализировать свои желания и реакции, вовремя услышать в них «голос» установки на заданность, поменять ориентиры, не терять веры в достижимость результата, не заикливаться на ошибках и неудачах.

Учитель может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в судьбе студента с ложной установкой. Важно помочь молодому человеку вовремя диагностировать проблему и тактично вести его в нужном направлении. Если студент на уроке требует выслушать всегда и в первую очередь его, игнорируя присутствие других студентов, следует спокойно, но твердо напомнить ему о равном праве каждого учащегося на внимание учителя и долю времени, отведенного для разговорной практики. Чтобы не ослабить мотивацию и не погасить активность такого студента, можно использовать прием работы в парах. Предлагая любой вопрос для обсуждения или любой вид задания, учитель просит студентов сначала поработать несколько минут в парах, а затем спрашивает более слабого участника каждой пары.

Если учитель пустит ситуацию на самотек, пострадают не только другие студенты, лишенные законного права на свое учебное время внимание со стороны учителя, но и сам активный лидер. Его установка на заданность будет только усугубляться.

В кембриджской монографии «Мотивационные стратегии на уроке иностранного языка» [Dornyei, (ed.) 2001] предлагается интересный метод повышения внутренней мотивации учащихся к достижению результата в учебной деятельности в особо трудной области. Студенту предлагается описать ситуацию из будущего, главным героем которой является он сам, владеющий самым сложным для него навыком иностранного языка. В качестве дополнения или альтернативы студенту можно предложить прислать письмо самому себе из будущего с подробным описанием шагов к достижению успеха.

Традиционно специалисты выделяют целый ряд внешних факторов, способных повысить или снизить мотивацию студента к учебе [Thorner, 2017: 16]. Обучение не может и не должно быть легкой прогулкой для ученика. Точное соотношение сложности и посильности – еще один позитивный стимул. Принципиально важно, чтобы обучаемый сам справился с заданием (“Don’t damage the learning capacity of the student. Let them do their work.”). Однако при этом учитель не должен оставаться сторонним наблюдателем. Готовность и умение учителя в любой момент тактично прийти на помощь, не выполняя при этом за ученика его работу – еще один важный мотивационный фактор.

Взаимодействие учителя и ученика состоит не только в продуктивном обмене познавательной информацией, но и в постоянном обмене человеческими эмоциями и психическими состояниями. В этом когнитивно-дискурсивном диалоге учитель несет ответственность не только за дидактическую корректность введения нового материала, тренировку навыков ученика и проверку достигнутых результатов. Не менее важно умение учителя создать на уроке уникальную атмосферу, безопасно-комфортную для учащихся, с одной стороны, а с другой – мотивирующую их к активной продуктивной работе над изучаемым материалом.

Ученик должен чувствовать, что он важнее для учителя, чем учебник, рабочая программа и т.п. Этим чувством глубокого уважения к личности ученика должно быть пропитано каждое слово и действие учителя. Какая бы ни сложилась ситуация на уроке, учитель должен оставаться источником позитивного настроения, не забывая, что обучение должно доставлять удовольствие. Можно вспомнить шуточный студенческий мем: “Studying is fun. The teacher has no right to spoil the fun.”

Важнейшее слагаемое позитивно-мотивирующей атмосферы на уроке – регулярный feedback. Анализируя выполненное студентом задание, учителю следует не ограничиваться указанием на ошибки. Равно необходимо отметить положительные моменты ответа. Зоркость учителя проявляется не только в умении увидеть ошибку, но и в умении вовремя похвалить. При этом оценивать следует не ученика, его способности, качества характера, а конкретно выполненную им работу, особо отметив качественные изменения к лучшему по сравнению с предыдущими ответами.

Позитивно-стимулирующая рабочая атмосфера складывается из многих элементов, в том числе и таких, казалось бы, незначительных, как выбор утвердительных или отрицательных грамматических форм для инструкций [Dudley, 2015: 109]:

Don’t speak Russian. vs Say it in English. You have all the words you need.

No stupid mistakes in the test. vs Take your time. Check your work carefully when you’re done.

Когда студенты боятся отвечать на, казалось бы, несложный вопрос преподавателя, чувствуя, что в вопросе есть подвох, можно предложить им воспользоваться конструкциями для передачи неуверенности, колебания, сомнения [Dudley, 2015: 113]:

I have no idea but I'll say...

I don't know but it could be...

I think it might be...

I'm pretty certain it's

I'm 100% sure it's...

Бывают случаи, когда даже хороший студент затрудняется ответить на вопрос преподавателя. Здесь может прийти на помощь следующее правило, предложенное английским методистом Э. Дадли [Dudley, 2015: 113]: раз в месяц студент может безнаказанно отказаться отвечать на вопрос, просто сказав слово "Pass", или предложить кандидатуру другого студента (My friend here has a great answer). Студенты, как правило, не злоупотребляют этой вольностью. Если готовы, отвечают. Но какое облегчение испытывает человек, получивший возможность достойно выйти из неудобного положения. А номинированные студенты обычно при первой же возможности предлагают преподавателю спросить того, кто выдвинул их кандидатуру. Напряжение в аудитории спадает, а у студентов сохраняется уверенность в том, что они не безгласные реципиенты, что их мнение тоже что-то значит.

Подчеркнем, что когда преподаватель не стремится решить самостоятельно и авторитарно любую дисциплинарную проблему, а приглашает студентов найти совместное взвешенное решение, градус позитивной мотивации значительно повышается.

Важную роль в создании позитивной мотивационной атмосферы на уроке играет система коррекции ошибок, которой придерживается учитель. Выше уже говорилось о том, что рецензия на творческую письменную работу или достаточно большой по объему устный ответ должна содержать в себе не только критические замечания, но и похвалу. В каждом конкретном случае учитель должен помнить, что главной целью любого разговора об ошибках должно быть стимулирование студента к их исправлению.

Следующий прием поможет, с одной стороны, тактично указать обучаемому на допущенный ошибки, а с другой – сэкономить время на уроке. Во время устной практики (фронтальный опрос, дискуссия и т.п.) учитель фиксирует ошибки каждого студента на персональных карточках (hot cards), которые затем раздает учащимся, предложив им самостоятельно поработать над ними дома.

В случае массовой ошибки лучше разработать новое дидактическое задание, адресованное всем студентам группы.

В данной статье не ставилась задача охватить все внутренние и внешние факторы, влияющие на мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Цель была намного скромнее: описать некоторые практические приемы, которые помогут учителю поддержать и повысить мотивацию обучаемых.

Список литературы

- [1] Dörnyei, Z. (ed.) (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. CUP.
- [2] Dudley, E. and Osváth, E. (2015) *Mixed-Ability Teaching*. OUP.
- [3] Dweck, Carol S. (2006) *Mindset. The New Psychology of Success*. Random House.
- [4] McCombs, Barbara L. and Pope, James E. (2002) *Motivating Hard to Reach Students*. APA. https://zodml.org/sites/default/files/%5BBarbara_L._McCombs%5D_Motivating_Hard_to_Reach_Stud_0.pdf.
- [5] Thorner, T. (2017) *Motivational Teaching*. OUP.

MOTIVATIONAL STRATEGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

T. Ledeneva (Moscow, Russia)

The paper focuses on the challenges presented by hard-to-reach students who are unwilling or unable to get involved in language learning. The author argues that in case of establishing a positive learning environment the motivation of students can be enhanced. Regarding C. Dweck's opposition of fixed and growth mindsets, the paper examines the teacher's role as a facilitator to learner's own self-motivation, with a particular focus on helping students adopt effective self-motivational strategies which can guide them towards greater self-awareness and autonomy. The paper also offers a set of techniques and activities contributing to positive and stimulating classroom atmosphere.

Key words: motivation, struggling students, hard-to-reach students, fixed and growth mindset

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С.Н. Попова (Москва, Россия)

Требования к содержанию программ по изучению иностранных языков неуклонно растут. Одновременно с этим осуществляется и строгий контроль качества. Преподавателям и обучающимся необходимо оперативно реагировать на изменяющуюся ситуацию и адаптироваться к новым условиям. Метапредметность, интеграция, решение проблемных задач, творческие проекты, педагог–координатор, диалог между представителями процесса обучения «преподаватель/студент» – основные понятия современной образовательной среды. В статье затрагиваются вопросы мотивации современной молодежи, а также их преподавателей; подчеркивается необходимость преемственности между старшей и высшей школой для поддержания интеллектуальных и творческих ресурсов; раскрывается понятие педагог–координатор; на примере уроков английского языка приводятся рекомендуемые приёмы и методы работы современного учителя с обучающимися.

Ключевые слова: образовательный процесс, метапредметность, интеграция, проблемная задача, педагог–координатор, поколение Z

Современная система образования Российской Федерации является одной из ведущих в мире. Выпускники нашей страны в последнее время показывают высокие результаты на международных олимпиадах. Следует учитывать, что российский учебный год значительно короче периода обучения в других странах. В 2018–19 учебном году при пятидневной рабочей неделе ученики проведут за партой около 160 дней. Остальное время отводится на выходные дни и каникулярное время. Обучающиеся Евросоюза проводят в школе примерно 180 дней, в Америке этот период составляет 176–180 дней [3]. Общее количество времени проведенное учениками за партой в России уступает таким странам как Новая Зеландия, Исландия и Австралия. Здесь получать образование принято более 20 лет жизни [Rubinstein P., 2018, 5]. Тем не менее, качественные показатели российского образования не страдают. Это можно объяснить тем, что вопрос развития школ и вузов страны постоянно находится в центре внимания правительства и министерства образования. Ведущие умы России трудятся над вопросами дидактики, разрабатывают новые проекты (МЭШ), проводят эксперименты. Тем не менее, на сегодняшний день все ещё встаёт вопрос о доработке и пересмотре некоторых аспектов процесса обучения.

К сожалению, на данный момент слабо продумана система взаимодействия старшей и высшей школы. То, что интенсивно внедряется и апробируется на уровне школ, редко имеет воплощение в вузах. В сфере высшего образования преобладает установка одинакового подхода ко всем студентам. Часто школьные заслуги ученика обесцениваются при поступлении в высшую школу. Победители олимпиад, талантливые ребята, выигравшие в творческих конкурсах и проектах, получают определённые льготы при зачислении и далее сливаются с общим потоком обучающихся, так как на сегодняшний день нет административных органов, которые отслеживали бы и продолжали «вести» таких талантливых и активных учеников.

Можно не соглашаться с вышеупомянутыми фактами, утверждая, что преемственность имеет место быть и активно развивается. Однако сотрудничество ведётся в основном на уровне школ при вузах, которых в Москве всего насчитывается около 20 при общем количестве среднеобразовательных учреждений в 1369 на начало 2018–2019 учебного года [9] [7]. Следует признать, что полтора процента от общего количества – это слишком мало, чтобы говорить о слаженном сотрудничестве средней и высшей школы.

Более того, активные, привыкшие к разнообразию форм и приёмов в обучении школьники часто разочаровываются в высшей ступени образования, так как подход и система оценивания резко отличаются. Следует отметить, что работа в данном направлении уже ведётся. В последние годы изучаются педагогические возможности методов активного обучения. Преподаватели вузов внедряют такие формы работы со студентами как: проблемные лекции, групповые дискуссии, анализ конкретных ситуаций, динамические пары, конференции, ролевые и деловые игры, видео-метод, мультимедиа. Наряду с традиционными формами работы урока (рассказ, работа с учебником, беседа, показ) они способствуют повышению интенсивности занятий, усиливают компонент эффективности, качества и результативности процесса обучения в вузе [1].

Немаловажную роль в успешном развитии образования в России играет также отлаженная система взаимоотношений «преподаватель – студент» или «преподаватель – ученик». Важно иметь в виду, что процесс

взаимодействия преподавателя и студентов протекает в столкновении целей, интересов, жизненных позиций, мотивов, личного индивидуального опыта, что вызывает диалектические изменения форм взаимодействия в ходе учебного процесса [Смирнов С.Д., 2009, 8].

Перед современным учителем стоит ряд сложно выполнимых задач. Дело в том, что современный преподаватель должен быть педагогом, психологом, психотерапевтом, а не только проводником знаний и информации. От этого во многом зависит успешность его педагогической деятельности и авторитет [Сауц А.В., 2013, 6]. Обучая, преподаватель должен выявить скрытый мотив учащегося, на удовлетворение которого студент вуза ориентирован в первую очередь: престиж, расширение кругозора, приобретение научных знаний и так далее. Поэтому одним из основных требований к организации образовательного процесса должна стать готовность преподавателя удовлетворить «невывсказанные» пожелания студента [1]. Для этого, прежде всего, необходима индивидуализация процесса обучения, которую трудно осуществить на практике из-за неуклонно растущих требований по отношению к учителю.

Современный педагог обязан искать особый подход к ученикам и параллельно выполнять ряд энергоёмких задач, которые отвлекают его от основных целей учебного процесса. Во время каждой короткой перемены, длительностью в десять, пятнадцать минут, учитель вынужден заполнять электронный дневник, внося в него домашнее задание, оценки, подгружать дополнительные материалы, нести дежурство по закреплённому за ним участку коридора, проветривать кабинет и подготавливать материалы к следующему уроку. На данном этапе от преподавателя требуется полное отстранение от личных и физиологических проблем и абсолютная концентрация на нуждах и интересах обучающегося, что практически невозможно. К тому же, в последнее время наблюдается спад престижа профессии учителя. Родители и обучающиеся требуют от преподавателей постоянного внимания, в любое время суток и выражают явное недовольство, когда не встречают позитивного настроя и активной деятельности по разрешению имеющейся у них проблемы. Очевидно, что работа учителя перестаёт приносить ему должное удовольствие, уставший и подавленный к концу рабочего дня он вряд ли сможет построить творческий и интересный урок, а также подготовить занимательное внеклассное занятие для своих учеников.

Система взаимодействия «ученик-учитель» предполагает, что обе стороны заинтересованы в положительном результате и повышении эффективности процесса обучения. Необходимо понимать, что немаловажную роль в ведении этого диалога имеет авторитет учителя, который, на сегодняшний момент, преимущественно складывается из авторитета личности преподавателя. Именно к харизматичному и яркому учителю обучающиеся с удовольствием пойдут на занятие, выполнят домашнее задание и будут стараться выступить, вести диалог. Новое поколение учеников, поколение Z, необычайно точно чувствуют искренность и фальшь по отношению к себе, к предмету [Попова С.Н., 2016, 4]. Важно также мотивировать самого преподавателя, чтобы способствовать его профессиональному росту и проявлению харизмы.

Идеальный учитель все чаще воспринимается как обладающий всеми нужными профессиональными данными, умеющий работать с классом, в котором представлены ученики разного уровня. Предполагается, что учитель должен стать тем, кого сегодня называют модным словом «facilitator», которое переводится с английского не только как куратор, координатор, но и аниматор. Это, прежде всего, означает, что учитель должен уметь всеми средствами создавать комфортную для ученика атмосферу доброжелательности и уюта, чтобы помочь обучающимся преодолевать стресс от процесса обучения трудной дисциплине.

При работе с учениками поколения Z необходимо учитывать ряд особенностей, характерных для этой группы обучающихся. Современное поколение детей все чаще предпочитает виртуальное общение. Молодёжь тратит много времени на текстовые сообщения друг другу. Нередко подрастающее поколение подписывается на Instagramм какой-либо звезды, знаменитости, модной медийной личности. Они внимательно следят за его жизнью, стараются подражать ему, прислушиваются к его мнению, полагая, что этот человек становится их новым «другом». Эту особенность социального общения молодёжи уже начали использовать многие учителя-блоггеры, которые выкладывают в сеть уроки по обучению иностранным языкам, например. Они используют этот метод, применяя знакомую для подростков поколения Z форму предоставления материала и, как показывают исследования, достаточно удачно, так как некоторым из них удаётся заинтересовать молодёжную аудиторию. Однако, процент учителей, которые готовы работать только «по старинке», ещё очень велик. Такие преподаватели менее гибки в подборе методов и технологий обучения языку. Они не одобряют сеть интернет как источник информации для своих учеников и, тем самым, увеличивают пропасть непонимания между преподавателем и обучающимися.

Современным учителям необходимо набраться терпения и стараться ещё более разнообразить материал урока, подкрепляя его разнообразными интерактивными заданиями, так как деятельностный подход снова как нельзя более актуален. Одновременно с этим необходимо следить за тем, чтобы задания были не слишком длинными, содержали достаточно подробную инструкцию. Дело в том, что вследствие огромной популярности социальных сетей и блогов, современные потребители образовательного рынка имеют проблемы с концентрацией внимания даже на самом интересном задании, если оно превышает временной лимит в 2- 2,5 минуты. Именно такую длительность имеют большинство видео в приложении Instagramм, так как, по статистике, именно такая длительность помогает набрать наибольшее количество «лайков» – положительных отзывов.

Наличие точной инструкции с описанием всех необходимых манипуляций для осуществления учебной деятельности в рамках того или иного задания также является важным моментом при обучении молодёжи.

Эта особенность восприятия информации подростком – следствие организации современного процесса обучения. Дело в том, что во избежание недопонимания со стороны ученика и возможных неприятных ситуаций на апелляциях все экзаменационные материалы были пересмотрены и дополнены подробнейшей инструкцией по выполнению заданий. Поэтому, особенно после поступления в вузы, молодёжь часто испытывает серьёзные трудности с элементарной интерпретацией формулировок заданий. Им также требуется четко обозначать критерии оценки и сроки выполнения упражнений.

В связи с всемирной глобализацией и растущими экономическими связями между странами, в определённых отраслях значительно возросла ценность специалистов владеющих иностранным языком. Работник, стремящийся занять уверенную позицию на рынке труда, должен использовать свои знания не только в рамках межкультурного общения, но и в профессиональной сфере, в рамках своей специальности и областях смежных с нею. В современном мире больше ценятся молодые кадры способные видеть ситуацию в развитии (диахрония) и уметь принять во внимание все возможные факторы современного положения дел из разных областей рынка, которые могут непосредственно или косвенно влиять на желаемый результат (синхрония). Для того чтобы в будущем было больше специалистов такого класса, сегодня следует делать больший упор на метапредметной составляющей обучения.

Английский язык, сам по себе являясь «предметом вне предмета», как нельзя лучше способен развивать в учениках способность мыслить глобально, видеть целостную картину мира, собирать 5D пазл из исторических, культурных, лингвистических, философских, географических знаний. На определённой ступени овладения иностранным языком с мыслящим учеником происходит некая метаморфоза. Слова и предложения текста перестают быть для него лишь элементами задания для чтения, грамматическими формулами и сочетаемостью определённых слов. Мысль уносит его дальше, в неведомые для него дали жизни, обычаев и нравов людей, говоривших и говорящих на этом языке. Современный учитель должен подготовить учеников к этому моменту их жизни, стараться приблизить этот день, заинтересовать обучающихся загадочным миром, который ждёт их за «гобеленом каморки Папы Карло». Но, необходимо помнить, что «накопление знаний является лишь начальным этапом познания мира... именно на этом этапе важна роль педагога как проводника опыта человечества» [Каразеева Н.Ю., 2]. Главное, не затянуть с интригой, чтобы они не потеряли интерес к «миру неизведанного», и успеть за время обучения достаточно их подготовить, чтобы ученики сумели осуществлять творческую исследовательскую деятельность самостоятельно. Следует помнить слова выдающегося психолога В.В. Давыдова, что школа должна в первую очередь учить детей мыслить – причем, всех детей, без всякого исключения, несмотря на разное имущественное и социальное положение семей, а также наследственных задатков детей.

Для этого уже на начальных этапах овладения языком необходимо позиционировать самые элементарные знания как часть калейдоскопа целостной картины мира. Например, урок «Английский вокруг нас» поможет понять большое количество интернациональных слов и понятий, являющихся частью нашей повседневной жизни. Занятие под названием «Live Grammar» приобретет новый, неизвестный ранее смысл, если выйти в магазин или на ближайший продуктовый рынок и потренировать числительные и употребление слов «many/much/ few/a few/little/ a little» непосредственно при осуществлении покупки. Предложите ученикам несложное исследовательское задание при разборе темы «Fruit» где каждому предлагается выбрать по одному виду фруктов и написать краткую справочную статью о нем в Википедию. Сегодня необходимо формировать у детей учебно-познавательные компетенции, так как все больше олимпиадных заданий по языку носят метапредметный характер и выигрывают их дети, не только хорошо владеющие языком, но и имеющие обширные знания по другим предметам.

Современная молодёжь поколения Z открыта всему новому, может экспериментировать и находить новые сочетания предметов и областей науки. Им свойственно нелинейное мышление, они привыкли самостоятельно выстраивать свой путь познания в сети интернет, который подчиняется законам гипертекста, нелинейного текста. Но, современное поколение молодёжи не научилось анализировать результат своей деятельности, делать выводы и учитывать ошибки прошлого опыта. Для них всегда легче закрыть страничку в сети и завести новую, форматировать карту памяти, скинув информацию в облако и начать все с чистого листа. Между тем ученик отвечающий нормам ФГОС должен уметь анализировать свои действия, достижения и выстраивать дальнейший путь самообразования, учитывая имеющийся опыт. Человек, умеющий мыслить глобально, не станет разделять учебную деятельность в классе и личный опыт, приобретённый во внеурочное время. Вся эта информация должна гармонично сочетаться в личностных качествах подростка, делая его уникальным.

Очередной проблемой подрастающего поколения является их неумение организовать свой досуг. Чаще всего молодёжь проводит свое свободное время в сети или же занимается чем-то, что не требует активной аналитической деятельности. Учитель ежедневно организует образовательную деятельность обучающихся, но, без его помощи, они не в силах организовать свой досуг аналогичным образом. Некоторые подростки пользуются услугами индустрии развлечения, посещают квесты, концерты, матчи, но это тоже деятельность в предложенных рамках, за которые они пока не способны выйти.

Для этого при помощи учителя-координатора обучающимся необходимо достичь такой «точки невозврата», когда внешняя мотивация преобразуется во внутреннюю и человек становится личностью, способной на саморазвитие и самоанализ.

Список литературы

- [1] Взаимодействие преподавателей и студентов в вузе. / URL: http://www.klgtu.ru/upload/structure_kgtu/uvrmp/pss/vzaim_prep_stud.pdf.
- [2] Каразеева Н.Ю., Метапредметность на уроках английского языка. Педагогическая мастерская. / URL: <http://xn--i1abnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/614757/>.
- [3] Отечественные записки. №1(2) 2002 / URL: <https://xn--80adiabaojat2aahxwjed6g1d.xn--p1ai/>.
- [4] Попова С.Н., Индивидуальный подход в обучении современной молодёжи (поколения Z). / Российский университет дружбы народов, М., 2016/ УДК 81.
- [5] Rubinstein P, Which country has the most expensive education? / bbc.com, 29 August 2018 / URL: <http://www.bbc.com/future/story/20180829-where-is-the-most-expensive-country-to-go-to-school>.
- [6] Сауц А.В., Половые и возрастные аспекты личности преподавателя, влияющие на учебный процесс / Гуманитарные научные исследования. 2013. №4/ URL: <http://human.snauka.ru/2013/04/2639>.
- [7] Сколько школ в Москве? О количестве образовательных учреждений столицы. / URL: <https://businessman.ru/new-skolko-shkol-v-moskve-o-kolichestve-obrazovatelnyx-uchrezhdenij-stolicy.html>.
- [8] Смирнов С.Д., Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. / М., 2009 – 348 с.
- [9] Школы при вузах, институтах, университетах в Москве. / URL: <http://edu.repetitor-general.ru/school.php?list=18>.

FEATURES OF TEACHERS AND STUDENTS' INTERACTION IN CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

S.N. Popova (Moscow, Russia)

The requirements for the content of foreign language programs are growing steadily. At the same time strict quality control is carried out. Teachers and students need to respond quickly to changing situations and adapt to new conditions. Metadisciplinarity, integration, problem solving, creative projects, teacher-facilitator, dialogue between representatives of the “teacher / student” learning process – these are the basic concepts of the modern educational environment. The article addresses the motivation of today’s youth, as well as their teachers; emphasizes the need for continuity between schools and universities to maintain intellectual and creative resources; the notion of a teacher-facilitator is explained; the author of the article gives recommendations on techniques and methods of work with modern students as illustrated by English lessons.

Key words: teaching/learning process, metadisciplinarity, integration, problem solving, teacher-facilitator, Generation Z

References

- [1] The interaction of teachers and students in high school. / URL: http://www.klgtu.ru/upload/structure_kgtu/uvrmp/pss/vzaim_prep_stud.pdf.
- [2] Karazeeva N.Yu., Metadisciplinarity at the lessons of the English language. Pedagogical workshop. / URL: <http://xn--i1abnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%88>.
- [3] Domestic notes. No. 1 (2) 2002 / URL: <https://xn--80adiabaojat2aahxwjed6g1d.xn--p1ai/>.
- [4] Popova S.N., Individual approach in teaching modern youth (generation Z). / Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia / UDC 81.
- [5] Rubinstein P, Which country has the most expensive education? / bbc.com, 29 August 2018 / URL: <http://www.bbc.com/future/story/20180829-where-is-the-most-expensive-country-to-go-to-school>.
- [6] Sauts A.V., Gender and age aspects of the teacher personality, affecting the educational process // Humanitarian research. 2013. No. 4 / URL: <http://human.snauka.ru/2013/04/2639>.
- [7] How many schools are there in Moscow? On the number of educational institutions in the capital. / Url: <https://businessman.ru/new-skolko-shkol-v-moskve-o-kolichestve-obrazovatelnyx-uchrezhdenij-stolicy.html>.
- [8] Smirnov S.D., Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. / M., 2009 – 348 p.
- [9] Schools at universities and colleges of Moscow. / Url: <http://edu.repetitor-general.ru/school.php?list=18>.

IV. Мир изучаемого языка и межкультурное взаимодействие

ЗНАЧИМОСТЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОВЕДЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Д.А. Абдуазизова (Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена проблеме обучения невербальной коммуникации. Для успешного общения с людьми любой зарубежной страны очень важно знать не только язык этой страны, но и свойственные ей средства невербального общения. Лучший способ их изучения – организация межкультурных тренингов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, невербальная коммуникация, кросс-культурные тренинги

Введение

Известно, что для наиболее эффективного общения и взаимодействия с представителями другой культуры, необходимо не только научиться говорить на языке данной культуры, но и мыслить на этом языке, правильно интерпретировать и использовать невербальные средства общения, характерные для данной культурной общности.

Кроме того, важность изучения невербальных средств коммуникации подчеркивается еще и тем, что, как отмечено в многочисленных исследованиях, более 65% информации передается с помощью невербальных средств (жесты, мимика, поза, дистанция, тон, темп речи и др.) [1, с. 170]. И незнание этих средств может привести к коммуникативным сбоям и к различным конфликтным ситуациям между представителями разных культур.

Таким образом, проблема обучения средствам невербальной коммуникации остается актуальной на сегодняшний день, а знание и умение использовать эти средства в тех или иных коммуникативных ситуациях является залогом успешного общения в условиях набирающего темп процесса глобализации, создания единого мирового пространства. В связи с этим возникает вопрос о том, в каком объеме необходимы знания о невербальной национально-специфичной составляющей общения для эффективной коммуникации. Принято считать, что в невербальном коммуникативном поведении продуктивные знания должны составлять пальцевый счет, жестовое изображение цифр на расстоянии, жесты привлечения внимания и некоторые побудительные жесты (например, остановка такси), регулирование дистанции и физических контактов, контакт взглядом [6, с. 50]. Остальные невербальные средства могут быть усвоены рецептивно.

Важно отметить, что жестовая коммуникация является одним из ведущих способов невербального коммуникативного поведения.

Жесты выполняют различные функции, но вместе с тем все они направлены на выполнение единственной задачи – облегчить взаимопонимание между коммуникантами, передать как можно больше информации.

Многие жесты носят интернациональный характер. Такие жесты присущи многим народам, независимо от того, каким языком тот или иной народ пользуется. Например, жест тереть большим пальцем об указательный и средний пальцы означает «деньги» почти у всех народов. Некоторые исследователи считают, что многие из интернациональных жестов имеют биологическое происхождение. Пожимание плечами у большинства народов означает «не знаю», «сомневаюсь». Жесты отрицания – покачивание головой из стороны в сторону – одинаковый почти у всех народов мира, однако у болгар – это знак согласия. В русском и узбекском языках благодаря интернациональному характеру существуют жесты, эквивалентные друг другу. Например, и русские, и узбеки одобрение выражают аплодисментами. Когда русский или узбек показывает большой палец, поднятый вверх, это означает, что кому-либо или чему-либо дается высокая оценка. Когда русские и узбеки военные отдают честь, они подносят к виску ладонь правой руки с сомкнутыми и вытянутыми пальцами, ребром ладони вперед. Рукопожатие при знакомстве или представлении также используется и в русском, и в узбекском общении.

Большинство жестов являются культурно-специфичными, поэтому часто даже одинаковые по исполнению жесты могут интерпретироваться по-разному представителями различных культур (например, американский жест «окей» (все хорошо) в виде большого и указательного пальцев, сложенных в форме кольца, на юге Франции означает «ноль, ничего хорошего», в Японии – «Дай мне немного денег» [3, с. 254]. Русские, прощаясь с близкими людьми на расстоянии, нередко посылают им воздушный поцелуй, для китайцев же такой жест не привычен.

Исследователи выделяют три вида отклонений от правильного понимания кинетического текста при переходе от одной культуры к другой: неправильная интерпретация, неполная интерпретация, избыточная интерпретация [2, с. 131]. При неправильной (ошибочной) интерпретации носителем одной культуры невербального сообщения, сделанного представителем другой культуры, могут происходить нежелательные конфликты. Например: немногие американцы знают о том, что китайцы очень не любят, когда их трогают, хлопают по плечу и даже пожимают руку. При неполной и избыточной интерпретации происходит пропуск невербальных знаков в коммуникативном акте либо интерпретация движений, не являющихся жестами, как коммуникативные жесты, что также может создавать конфликтные ситуации [2, с. 145].

Как уже отмечалось, в межкультурном общении также широко распространено явление межкультурной омонимии, при котором одинаковые или очень похожие друг на друга формы имеют в разных культурах разные смыслы. Например, кинема «палец у виска» в Германии используется для обозначения человека, который «несколько не в себе». В ряде африканских культур аналогичная жестовая форма означает, что жестикулирующий глубоко задумался, погрузился в размышления. Во Франции жест обозначает, что человек, о котором идет разговор, глупый. В Голландии подобная форма значит, что человек умный (т. е. «обладает интеллектом») [2, с. 136].

Таким образом, знания о национальной специфике жестов являются важными для того, чтобы избежать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения. В связи с этим возникает необходимость более глубокого изучения невербального поведения всеми, кто собирается посетить другую страну. Как уже отмечалось, некоторые жесты могут быть усвоены рецептивно, т. е. достаточно просто научиться понимать их значение. Для этого можно ознакомиться со специальной литературой по невербальным средствам общения, посетить лекции по данной тематике, посмотреть фильмы, принадлежащие изучаемой культуре. Однако многие жесты необходимо не только уметь правильно интерпретировать, но и самостоятельно их использовать в соответствующих им ситуациях общения.

Формирование продуктивных знаний невербального коммуникативного поведения требует больших усилий. Для этого просто справочной литературы не достаточно, необходимы дополнительные упражнения.

Выводы

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов обучения невербальному общению в условиях межкультурной коммуникации является тренинг – «специальным образом организованная групповая работа, направленная на достижение определенной цели» [4, с. 134]. Тренинг способствует развитию этнической и культурной грамотности, формированию этнокультурной компетентности, он не только развивает у участников позитивное отношение к представителям других культур, но и позволяет им познакомиться с другими культурами, с их спецификой, настраивает их на эффективное взаимодействие с партнерами из других культур.

В процессе тренинга учащиеся не только получают информацию об истории, традициях, обычаях и особенностях общения, существующих в других культурах, они становятся активными участниками процесса коммуникации. Тренинги предлагают разного рода ролевые игры, которые позволяют выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия. Таким образом, тренинг способствует процессу аккультурации, т. е. вхождению индивида в другую культуру. Он помогает индивидам эффективно общаться, жить, учиться или работать в другой стране, избегать конфликтов, связанных с межкультурным непониманием, справляться с трудностями, возникающими при взаимодействии с людьми в поликультурных обществах.

Как отмечает Г. Триандис, межкультурный тренинг ставит перед собой две основные задачи: познакомить учащихся с межкультурными различиями, что достигается путем проигрывания ситуаций, в которых есть различия в культурах; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации, при этом обучаемый должен познакомиться с самыми характерными особенностями чужой для него культуры.

Считается, что «чем больше непосредственного опыта участники тренинга приобрели при «вхождении» в иную культурную среду в процессе тренинга и при «выходе» из нее, тем лучше они будут «экипированы» для успешного функционирования в новой культурной среде за границей» [3, с. 342]. И поскольку невербальная коммуникация является важной частью процесса общения и многие невербальные средства отмечены культурной спецификой, этому аспекту межкультурного общения необходимо уделять особое внимание и включать в программы этнокультурных тренингов.

Например, тренинг, предложенный И.М. Лебедевой, О.В. Луневой и Т.Г. Стефаненко, не просто знакомит учащихся с различными жестами приветствия, характерными для той или иной культурной общности, он позволяет участникам «войти» в другую культуру, использовать средства общения, свойственные данной культуре.

В данном тренинге предлагается ситуация «Встреча в аэропорту». Участники работают в парах, каждому дается карточка с условиями игры: участники прилетают в незнакомую страну, в аэропорту их должен встретить их соотечественник. В толпе встречающих им нужно найти этого человека, выполняя церемонию приветствия, принятую у них дома. Тот, кто поприветствует их таким же образом, и есть их земляк. Разговаривать при этом не разрешается.

При этом одному участнику предлагается побывать представителем одной культуры, а другому участнику – другой культуры. Например, первый участник – представитель французской культуры. Его приветствие: двукратный поцелуй, причем партнеры не касаются друг друга, имитируя «поцелуй в воздух». Второй участник – представитель одной из культур Средней Азии. Его приветствие – правая рука или обе руки (одна над другой) кладутся чуть ниже груди, корпус наклоняется, затем обе руки протягивают друг другу [4, с.164]. Таким образом, участники тренинга знакомятся и на практике осваивают различные формы приветствия, принятые в той или иной культуре.

Данный вид тренинга способствует повышению общей осведомленности индивидов о межкультурных различиях на уровне невербальной коммуникации и формированию толерантного отношения к представителям других культур. Если же индивиду необходима информация по невербальному коммуникативному поведению, принятому в определенной культуре, то программу тренинга нужно строить в соответствии со спецификой данной культуры, включая при этом все различия в коммуникативном поведении, а также знакомство с традициями, обычаями и другими особенностями культуры данной страны.

Одним из распространенных видов тренинга является «культурный ассимилятор». Этот вид тренинга включает в себя эпизоды, т. е. сценарии взаимодействия представителей двух культур, и четыре интерпретации их поведения. Например, участникам дается ситуация: рабочий испанского происхождения опускает глаза, когда говорит собеседник. К данной ситуации предлагается четыре объяснения, почему рабочий опускает глаза. Участников просят выбрать один из вариантов объяснения, а потом раскрывают истинную причину данного поведения [3, с. 344]. Данный тренинг ориентирован на изучение культурной специфики и обеспечивает непосредственную обратную связь, что позволяет наиболее эффективно изучить характерные особенности определенной культуры.

Существует и множество других вариантов межкультурного тренинга, которые знакомят участников с невербальными средствами коммуникации, принятыми в других культурах. Зачастую они включены в программы тренингов вместе с другими компонентами межкультурного взаимодействия и не рассматриваются отдельно. Однако этому компоненту коммуникации необходимо уделять больше внимания, так как невербальное общение занимает важную часть процесса коммуникации, зачастую сообщая собеседнику больше информации, чем та, которая передается вербальным способом. Следовательно, обучение невербальному компоненту общения является особенно важным аспектом при формировании межкультурной компетенции.

Список литературы

- [1] Колесниченко В.Л. К вопросу об особенностях вербального и невербального коммуникативного поведения представителей английской и испанской лингвокультур // Труды Международ. науч.-практич. интернет-конференции – Преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб. 7. – Ростов н/Д., 2009.
- [2] Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. – М., 2002.
- [3] Культура и социальное поведение / Г.К. Триандис; пер. с англ. В.А. Соснина. – М., 2007.
- [4] Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников: учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М., 2004.
- [5] Стернин И.А. Русское и финское коммуникативное поведение., – Воронеж, 2001.
- [6] Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения, – Воронеж, 2003.
- [7] Стернин И.А., Прохоров Ю.В. Русские: коммуникативное поведение. – М., 2007.

ЗНАЧИМОСТЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОВЕДЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

D.A. Abduazizova

The article is devoted to the problem of teaching nonverbal communication. To communicate successfully with people of any foreign country it is very important to know not only the language of this country, but also its means of non-verbal communication. The best way of studying them is organizing cross-cultural training courses.

Key words: cross-cultural communication, non-verbal communication, cross-cultural training courses

МИР ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.А. Андрусак (п. Заокский, Тульской обл., Россия)

Современные условия развития России и ее стремительное вхождение в мировое сообщество способствует перемещению народов и языков. Отношения между русскими и иностранцами способствует взаимному общению. Всё это требует новых подходов в теории и практике преподавания иностранных языков. Сегодня изменились мотивы изучения языка, поскольку язык перестал быть самоцелью, но стал средством коммуникации. В этой связи основная задача преподавания иностранных языков в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Эффективность процесса коммуникации, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения и многого другого. Иностранные языки – это средство коммуникации между разными народами и культурами. Следовательно, языки должны изучаться неразрывно с историей и культурой народов, говорящих на этих языках. Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодолеть языковой барьер. Для этого нужно преодолеть культурный барьер. Преодоление культурного барьера привожу на примере своего личного опыта: 6-летнего периода учебы и работы в Лондоне. Следует изучить различные компоненты культуры, которые несут национально-специфическую окраску. К ним могут относиться такие как: культурные традиции, бытовую культуру, повседневное поведение, художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса и другое.

Ключевые слова: Иностранные языки, средства и процесс коммуникации, преподавание иностранных языков, компоненты культуры, история и культура народов, культурный барьер, язык глобального общения, страноведение, культурологический аспект

Стремительная интеграция России мировое сообщество способствует перемещению народов и языков. В наши дни немало граждан России работает в других странах и в нашей стране работает много иностранцев. Сегодня, как никогда раньше, много россиян путешествуют по миру и к нам приезжает много зарубежных гостей. Наша страна вступает в отношения с различными странами мира и, благодаря достигнутым соглашениям, в 2018 году граждане РФ могут посетить без визы 110 стран мира [В 2018 году граждане РФ смогут посещать без визы 110 стран мира: <https://news.sputnik.ru/turizm/aa59445e0d397e02b6e472df5093a0701bb3a809>].

Отношения между нашими соотечественниками и иностранцами способствует взаимному общению. Поскольку я преподаю английский язык, буду говорить о его роли. Следует отметить, что английский язык стал языком глобального общения. Невольно возникает вопрос: почему? Вероятно, нам хотелось, чтобы им стал русский язык. Говоря о причинах приобретения мировой популярности английского языка и обретения им статуса языка глобального общения, Н.М. Карамзин, в своё время побывавший в Англии, заявил, что английский язык «легче и проще всех на свете языков» и, что он «сильный и выразительный» [Н.М. Карамзин, Письма русского путешественника. Повести. Правда, 1982г., с. 608.]. Этот взгляд также разделял А.В. Остальский, много лет проживший в Англии [А. Остальский, Иностранец Ее Величества, СПб., ИМД Амфора, 2012 г. с. 412]. Однако, С.Г. Тер – Минасова утверждает, что притязания английского языка на роль глобального основаны вовсе не на этих доводах. С.Г. Тер-Минасова считает, что причина, почему английский язык претендует на роль глобального, исходит из истории Британии. Известно, что во всех странах, которые когда-либо входили в Британскую империю, английский стал родным или вторым языком [С.Г. Тер-Минасова. Война и мир языков и культур: Вопросы теории и практики межкультурной и межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007 г., с. 244]. Процесс глобализации и распространения английского языка также связан с господствующей ролью США, которая особенно распространилась после распада СССР. В основе глобализации лежит англо-американская модель общества. Эта модель общества тесно связана с английским языком, который отражает культуру и мышление людей, говорящих на этом языке.

Для успешного взаимодействия нашего общества с внешним миром и интеграции в мировое сообщество в России придается большое значение изучению английского языка. Его изучают в школе, высших учебных

заведениях, различных языковых центрах и т.д. Поскольку я работаю в общеобразовательной школе, то знаю, что во многих школах английский преподается уже с первого класса.

Это требует новых подходов в теории и практике преподавания иностранных языков. Сегодня изменились мотивы изучения языка, поскольку язык перестал быть самоцелью, но стал средством коммуникации. В этой связи основная задача преподавания иностранных языков в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения.

Эффективность процесса коммуникации, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения и многого другого. Иностранные языки – это средство коммуникации между разными народами и культурами. Следовательно, языки должны изучаться неразрывно с историей и культурой народов, говорящих на этих языках.

Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодолеть языковой барьер. Для этого нужно преодолеть культурный барьер.

Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодолеть языковой барьер. Для этого нужно преодолеть культурный барьер. На своем личном опыте знаю, что значит преодолеть культурный барьер и пережить культурный шок, поскольку на протяжении 6 лет жила и училась в Лондоне.

Попав в 1996 году в Лондон, я испытала то, что называется культурным шоком. Я приехала туда практически с прежними стереотипами советского времени. Первое – это встреча с людьми на улице: все улыбаются тебе и здороваются, как будто давно с вами знакомы. Люди очень вежливы в обращении. Обратила внимание необязательность в стиле одежды. Люди могут одеваться даже не по сезону. Большое количество почтовой корреспонденции. Многие важные жизненные вопросы можно решить по почте или телефону. Не нужно ходить в ЖЭК или еще в какие-то офисы и службы. Большое впечатление произвело отсутствие очередей, а в случае их существования – их упорядоченность. Непривычное левостороннее дорожное движение – кажется, что всё на дороге движется наоборот. При этом манера вождения может служить примером.

Одна из особенностей культуры британцев, это высокая культура общения. Они стараются сохранить ее всегда. Даже оказавшись в непредвиденной ситуации, в том числе негативной, они остаются изысканно-вежливыми. Как правило они, англичане ведут себя вежливо со всеми. Когда я впервые приехала в туда, я еще не владела хорошо языком. И я заметила, как терпеливо, культурно и вежливо они со мной общались, пытались понять мою речь.

Следует изучить различные компоненты культуры, которые несут национально-специфическую окраску. К ним могут относиться культурные традиции, бытовая культура, повседневное поведение, художественная культура, отражающая культурные традиции того или иного этноса и другое.

В процессе преподавания и изучения иностранного языка следует понять, что язык и культура неразделимы. Каждая культура формируется в определенных исторических и природных условиях, создает свою картину мира, свой образ человека и свой язык общения. Вне языка культура невозможна, ведь язык образует её основу. Посредством языка люди передают информацию и научные знания, модели поведения и символы, нормы и обычаи, чувства и ценности. Благодаря языку в обществе достигаются согласованность, гармония и стабильность. У каждого народа своя история, своя культурная и языковая картина мира.

В процессе коммуникации слова представляют собой не просто названия предметов и явлений, а фрагмент реальности, пропущенный через призму культурной картины мира, присущей данному народу и языку. Поэтому там, где русский человек видит два цвета – синий и голубой, англичанин видит лишь один цвет – blue. Это показывает, что язык навязывает человеку определенное видение мира. Одно и то же понятие имеет разные формы языкового выражения в разных языках. Поэтому при изучении иностранного языка, обучающийся знакомится с элементом чужой картины мира и пытается совместить его со своей картиной мира, заданной родным языком.

Очевидно, сложности возникают в ситуации, когда одно понятие в разных языках выражается по-разному. Так происходит по причине того, что значение слова не ограничивается лексическим понятием, но в главной степени зависит от представления людей о предмете и явлении в действительности. Не существует полного совпадения перечисленных аспектов, поэтому невозможно перевести сказанное и написанное только при помощи словаря, в котором указано значение слов. Существуют русские выражения, которые сложно перевести на английский, поскольку они не вполне соответствуют значению фразы на русском языке. Поэтому, при изучении иностранного языка необходимо учить не просто слова, а заучивать фразы, присущие изучаемому языку.

Более того, в каждой культуре есть свои культурные представления о предметах и явлениях, которые имеют свои обозначения. Так в русском языке словосочетание «зеленые глаза» звучит романтично, и наводит на мысли о чарующих глазах, но в английском языке У. Шекспир говорит о зеленоглазом чудовище (the green-eyed monster), при этом имея ввиду чувство ревности и зависти.

Одним из основных принципов современного процесса образования является принцип культуросообразности: воспитание учащихся зиждется на познании основных человеческих ценностей и в свете диалога родной страны и страны изучаемого языка. Для того, чтобы учащиеся могли изучать и сравнивать различные культуры, необходимо вводить страноведческий и культурологический материал. Важно при изучении

иностранного языка общаться с носителями языка, также важно изучать особые понятия, характерные для поведения людей страны изучаемого языка. Важно изучать способы невербального общения, из-за незнания которых могут также возникать проблемы и непонимания. Например, человек в России, останавливая машину, поднимает руку, а человек в Англии и Америке поднимает большой палец руки в направлении движения. Изучая иностранный язык таким образом, учащийся получает социокультурные знания и умения.

Важно отметить, что при изучении иностранного языка необходимо помнить об особенностях своего языка и своей культуры, используя элементы для сравнения, поскольку таким образом учащиеся смогут наилучшим образом все запомнить.

В настоящее время в отечественной и зарубежной методиках преподавания иностранных языков существуют разные подходы к обучению культуре. Один из подходов в процессе обучения иностранному языку – обществоведческий. Он основывается на преподавании страноведения, которое является комплексной учебной дисциплиной, включающей в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка.

Поэтому важно чтобы учащиеся изучили основные аспекты национальной культуры страны изучаемого языка. Поскольку мне довелось жить и учиться в Великобритании, преподавая эти элементы страноведения, я говорю не как о далекой малоизвестной стране. Изучая историю страны изучаемого языка, в моем случае, Великобритании, стараюсь ознакомить учащихся с историей страны, рассказать о первых завоевателях, о Стоунхендж, эпохе римских завоевателей, сопротивлении кельтов, римской цивилизации, строительстве дорог и городов, о культуре древнего Лондона, прокладывании водопровода, римских банях, о принятии христианства, о Британии 5–7 веков, и средневековой Англии, о языковом барьере между сословиями, о войне белой и алой розы. Много интересной информации о династии Тюдоров, абсолютной власти Генриха VIII, реформации церкви, протестантах и католиках, королеве Марии, завоевании англичанами северной Америки и другими интересными фактами из истории. Обучая английскому языку важно ознакомить учащихся с географическим положением страны. Важно рассказать о климате Великобритании, рельефе. Ознакомить учащихся с населением, обратить внимание на классовую систему общества, рассказать о языках и диалектах, ознакомить с R.P. – общепризнанным британским произношением. Донести до ведома учащихся, что Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия – составляющие королевства. Ознакомить с их характеристикой и столицами.

Учащимся интересно узнать о политическом устройстве страны изучаемого языка, так как Великобритания является парламентской монархией. Символом государства является королева. Ознакомить учащихся с парламентом – законодательной ветвью власти.

Изучая язык, можно ознакомиться с экономической системой страны, с устройством семьи и быта, говорить об английских садах. Важно изучить систему образования Великобритании и сравнить ее с российской. Изучая язык можно говорить о моде, спорте, искусстве, о телевидении, СМИ, праздниках и фестивалях, об особенностях национальной кухни, о современности и стереотипе британцев.

Не менее интересна история США. Изучая английский язык, мы не можем не говорить об этой стране, о ее географическом положении, озерах, реках, океанах и морях, о происхождении американцев, колонизации, Колумбе, пуританах, войнах, об отмене рабства, «золотой лихорадке», о верованиях американцев. Важно отметить, что английский язык становится глобальным в сфере политики, бизнеса, культуры, средств массовой информации и коммуникации. Важно говорить о системе образования Америки. Говоря о праздниках и фестивалях, я рассказываю о первом празднике американцев – Дне благодарения. Мы с моими учащимися проводим предметную неделю, учащиеся готовят доклады, концерт, викторину по теме этого праздника, и заканчиваем предметную неделю праздничным столом, на котором традиционная американская еда: индейка, картофель, кукурузная каша, тыквенный пирог и овощи.

И всё же, следует помнить, что обучение языкам и культуре в нашей стране сопряжено с рядом трудностей, так как обучаемые не вступают в реальную межкультурную коммуникацию, отсутствует возможность общения с носителем другой культуры. Создаваемые в рамках учебного процесса языковые и культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры.

Для того, чтобы учащийся мог усвоить предлагаемый материал необходимо искать методы преподавания, для того, чтобы учение приносило удовольствие и вызывало интерес. В процессе преподавания важно использовать дифференцированный подход.

Список литературы

- [1] В 2018 году граждане РФ смогут посещать без визы 110 стран мира: <https://news.sputnik.ru/turizm/aa59445e0d397e02b6e472df5093a0701bb3a809>.
- [2] Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. Повести. Правда, 1982.
- [3] Остальский А. Иностранец Ее Величества, СПб., ИМД Амфора, 2012.
- [4] ТерМинасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.

ФИНАНСЫ И ТОРГОВЛЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФЕНОМЕНЫ БРИТАНСКОГО ОБЩЕСТВА: НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.С. Арутюнян (Москва, Россия)

Как и любой другой социум, британское общество не лишено определенной специфики восприятия тех или иных явлений действительности. Финансовый сектор бытия, наряду с бизнес сектором являются одними из наиболее интереснейших феноменов, восприятие которых может быть интересно с точки зрения изучения специфики менталитета этноса. В данном исследовании рассматриваются факторы отношения к материальным ценностям представителей британского этноса, которые выражаются посредством отношения британцев непосредственно к деньгам или другим финансовым документам, а также отношением к одному из способов заработка денег – к торговым операциям. Автор рассматривает английские фразеологические единицы и термины, отображающие явления финансовой и бизнес направленностей, прочно вошедшие в языковой фонд английского языка. Опираясь на этимологическую составляющую рассматриваемых выражений, проводится лингвокультурологический анализ, позволяющий сделать вывод о глубине восприятия выражений представителями социума и отражение данных явлений в культуре британского общества.

Ключевые слова: этносоциум, фразеологическая единица, термин, лингвокультурологический анализ

Вопрос отношения к материальным ценностям является одним из самых интереснейших феноменов жизни любого этносоциума. Данный феномен находит широкое отображение в произведениях литературы, живописи, сценического наследия, устном народном творчестве, анекдотах и т.п. Английская культура не исключение в этом вопросе, и отношение к материальным ценностям неоднократно становились главной темой произведений Шекспира, Уайльда, Диккенса.

В нашем исследовании мы рассмотрим качественную оценку отношения к материальным ценностям представителей британского этноса, которые выражаются посредством отношения непосредственно к деньгам или другим финансовым документам, а также отношением к одному из способов заработка денег – к торговым операциям.

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на общеизвестный факт – наличия в британском обществе табу на все вопросы, так или иначе связанные с вопросами ведения бизнеса, обсуждения заработанных денег, материального статуса семьи и всего, что хоть как то может быть отнесено к вопросу материального благополучия или неблагополучия. У иностранцев порой складывается впечатление, что англичане не хотят делиться или даже несколько стесняются своего материального статуса.

Для англичан «ведение бизнеса» – неприятный процесс, вызывающий дискомфорт и неловкость, по крайней мере, отчасти из-за того, что в них глубоко укоренилось необъяснимое отвращение к любым разговорам о деньгах.

Некоторые прячут свое смущение за шутками, другие сбиваются на повышенный тон, прямолинейные высказывания, а то и вовсе ведут себя агрессивно, третьи начинают возбужденно тараторить, четвертые проявляют чрезмерную учтивость и принимают виноватый вид, либо раздражаются и занимают оборонительную позицию.

Англичане просто не способны говорить о деньгах при личных встречах, им приходится делать это в письменной форме, и стараются довести до противной стороны в письменной форме, а не при личной встрече или по телефону.

Табу на разговоры о деньгах не могут игнорировать даже влиятельные банкиры и брокеры из Сити – люди, которым приходится вести разговоры на эту тему целыми днями.

Некоторые финансисты из Сити справляются с неловкостью с помощью шуток. Так, например, уместно выражение «Надеюсь, вы не вычеркнули нас из списка адресатов рождественских поздравлений?».

Запрет на разговоры о деньгах в повседневном общении это устоявшаяся норма – позиция такова – Вы никогда не спрашиваете у людей, сколько они зарабатывают, никогда не сообщаете свой собственный доход; никогда ни у кого не спрашиваете, сколько они заплатили за какую-то вещь, никогда не сообщаете стоимость собственных приобретений. Англичане объясняют данный феномен неприкосновенностью частной жизни, так называемое явление privacy.

Табу на разговоры о деньгах – исключительно английская поведенческая норма, но не все англичане ее соблюдают. Существуют значительные отклонения. Например, южане, говоря о деньгах, как правило, смуща-

ются сильнее, чем северяне, а верхушка и средние слои среднего класса более щепетильны в этом отношении, чем рабочий класс. По сути, представители верхушки и средних слоев среднего класса зачастую внушают своим детям, что говорить о деньгах – это дурной тон и признак «низкого происхождения».

Свидетельством тому служит ряд ФЕ, отображающих несколько пренебрежительное отношение к деньгам как таковым и к финансовым операциям в частности. Рассмотрим некоторые из них.

Фразеологической единицей с очень интересной этимологией является выражение с компонентом зоонимом *to pay in monkey's money* – производить оплату товаром, работой. Этимология данного фразеологизма базируется на французской традиции прохождения обезьян через малый каменный мост на Сене, так называемый *Petit Pont*. В историческом прошлом в Париже, когда через обозначенный мост необходимо было переправить обезьяну перед хозяином стояла дилемма выбора. В том случае, если обезьяна предназначалась на продажу, за нее уплачивалась сумма равная четырем денье. Однако, если обезьяна была цирковой, или принадлежала фокуснику – за нее не взималась плата в денежном эквиваленте, а всего лишь требовалось показать какой-либо трюк, т.е. произвести оплату натурой. Интересным фактом является и то, что сама лексема *money* номинирует сленговую категорию обозначения денег эквивалентом в 500 фунтов или 500 долларов [Brewer, 1970: 765].

“It was an original by Master Charles Charmois, principal painter to King Megistus, paid for in court fashion with monkey's money” (Rabelais, “Gargantua and Pantagruel” act 4, scene 3)

ФЕ *money makes the mare to go* – за деньги и кляча поскачет, с деньгами всего можно добиться – исторически восходит к английскому фольклору и ее происхождение связано с традиционной английской считалкой:

– Will you lend me your mare to ride a mile?

– No, she is lame leaping over a stile.

– But if you will her to me spare

– You shall have money for your mare

– Oh, ho! Say you so

– Money will make the mare to go.”

Оригинальная фраза впервые упоминается в документе 1609 года, хранящегося в Британском музее, текст которого гласит:

– Wilt thou lend me thy mare to ride but a mile?

– No, she's lame going over a stile.

– But if thou wilt her to me spare,

– Thou shalt have mony for thy mare.

– Ho, ho say you soe

– Mony shall make my mare to goe.” [Brewer, 1970: 764].

Исходя из контекста видно, что данная паремия номинирует ситуацию, согласно которой если кто-либо способен оплатить услугу, люди обычно соглашаются на ее выполнение, даже если изначально они утверждали, что не будут или не смогут ее выполнить.

Опираясь на этимологическую составляющую выражения, перейдем к лингвокультурологическому анализу. Сразу же стоит отметить, что архетип кобылы (лошади обычно старше пяти лет) неоднозначен. С одной стороны, кобыла – символ продолжения лошадиного рода, воспроизводительница потомства. С другой стороны – архетип кобылы, заложенный в данной ФЕ, явно свидетельствует о ее непригодности для обычной работы, ведь кобыла покалеченная – *she is lame leaping over a stile*, то есть она действительно непригодна для езды. Следовательно, доминирующим архетипом выражения вновь выступает архетип денег, на этот раз – символ стимулирующей силы, способной заставить скакать даже покалеченную лошадь.

Конечно, не все англичане соблюдают табу на разговоры о деньгах. Так, известно, что жители графства Йоркшир не считают разговоры о материальном достатке нечто табуированным и гордятся тем, что могут свободно говорить на данную тему. Исторически большинство британцев к йоркширцам откосится как к диссидентам и бунтарям.

Второй темой, так или иначе являющейся объектом некой табуированности, служит тема торговых отношений. Исторически торговля была уделом низших сословий, и те, кто разбогател путем коммерции, всегда покупали земельное владение в сельской местности и пытались скрыть все следы своих прежних нежелательных «связей». Иными словами, предубеждение высшего класса против торговли, по сути, разделяли и представители низших сословий, в том числе те, кто сам занимался торговлей.

Во всем мире торговля считается вполне нормальным способом заработать на жизнь, и преуспевающие бизнесмены, разбогатевшие на торговле, пользуются в обществе определенным уважением. В Англии за деньги можно многое купить, в том числе власть и влияние, но уважения за деньги не купишь – как раз наоборот: по-видимому, процесс заработка денег почти такой же моветон, как и разговор о них. Англичане едва ли не с издевкой произносят слова «rich» и «wealthy» («богатый», «состоятельный»), когда характеризуют кого-то, и те, кого так можно охарактеризовать, редко употребляют эти же слова, говоря о себе: они признают, не очень охотно, что они «quite well off» («вполне обеспеченны»).

Неслучайно в начале XX века в английском языке появляется термин нувориш, номинирующий быстро разбогатевшего человека из низкого сословия (от фр. *nouveau riche* – новый богач).

Появление этого термина соотносится с буржуазными революциями в Европе, эпохой зарождающегося капитализма и связанного с этим первоначального накопления капитала. Слово изначально имело оттенок пренебрежения аристократии к культурному уровню и манерам новых «выскочек», происходивших, главным образом, из неаристократической среды.

Иногда складывается впечатление, что английская фразеология «перекладывает» своеобразное бремя ведения бизнеса на животных. В английском языке присутствуют некоторые фразеологические единицы, содержащие в своем компонентном составе зоонимы и непосредственно номинирующие явления финансового плана и бизнеса. При этом фразеологические образы, положенные в данные фразеологические единицы, так или иначе, несут в себе оттенок неприязни к самой теме номинации.

Рассмотрим некоторые из них.

Так, ФЕ *a cash cow* – «дойная корова, товар, пользующийся спросом, надежный источник дохода» содержит в своем компонентном составе зооним *cow*. Данное выражение, несмотря на тот факт, что оно номинирует источник дохода несет в себе некий оттенок презрительности.

Еще один фразеологизм *dog-eat-dog* «(мир), где человек человеку волк; очень конкурентный (об отрасли и т. д.)» – содержит в своем компонентном составе зооним *dog*, также мало относящийся к предмету своей номинации и скорее показывающий пренебрежительное отношении к миру заработка в целом.

ФЕ *monkey business* – «валяние дурака, мошенничество» содержит в своем компонентном составе зооним *monkey*. Вполне очевидно, что в данном случае содержание в компонентном составе фразеологизма лексемы *monkey* прямо указывает на нелегальность ведения бизнес, или некий обман, связанный с ним, о чем свидетельствует образ хитрой обезьяны.

Идиомы *to get down to business* – «перейти к делу, взяться за работу» содержит выражение *get down*, дословно «опуститься до» также рассматривающее бизнес как нечто не стоящее внимания, недостаточно «высокое» дело, которым стоит заняться.

Однако не во всех регионах Англии присутствует предубеждение против торговцев, скорее речь идет о смещении акцентов.

Ярчайшим примером тому служит универмаг *Jarrold Department Store*, существующий на территории Восточной Англии уже на протяжении 240 лет.

Впервые данное заведение начало функционировать в качестве торгового объекта, продающего бакалейные и мануфактурные товары в 1770 году на местном рынке в городе Вудбридж (графство Саффолк), когда его основателем стал Джон Джаррольд. Позже, в 1823 году компания переехала в Норидж, где на протяжении нескольких столетий, поколения семьи Джаррольд развивали бизнес, основанный их родственником в направлении книгопечатания, розничной торговли и издательского дела. В XIX веке магазин позиционировал себя как *Jarrold and son. Printers, booksellers, binders and stationers*. Сегодня посетители этого блистательного универмага, где до сих пор в руководстве есть представитель прославленной династии, могут приобрести товары практически любого профиля.

Интереснейшим фактом является отношение жителей города к данному торговому объекту. Если для иностранных туристов универмаг *Jarrolds* рассматривается в качестве обычного, хотя и не тривиального магазина (данный универмаг не является сетевым и представлен в единственном городе Соединенного Королевства – Норидже), то для местных жителей старшего поколения универмаг служит эталоном высокого объекта торговли и своеобразной городской достопримечательностью. Именно с этим универмагом старшее поколение жителей города связывают свои самые значимые приобретения как личного, так и хозяйственного плана.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В британском социуме, несомненно, присутствует некий оттенок табуированности и пренебрежительного отношения к финансовым вопросам;
2. Во фразеологическом фонде английского языка отношение к финансовым операциям зачастую отображается посредством идиоматических выражений, в компонентном составе которых присутствует зооним, придающий выражениям явно выраженную негативную коннотацию.

Список литературы

- [1] Арутюнян В.С. Историко-культурный контекст и этнокультурные стереотипы в терминологии и фразеологии экономического дискурса (на материале английского и немецкого языков) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2017. №3 (27) – С. 90–97.
- [2] Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – М.: Живой язык, 2005. – 944 с.
- [3] Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – М.: «Наука», 1993. – С. 302 – 314.
- [4] Brewer E. Cobham. Dictionary of phrase and fable, 1970. London: Cassell. – 1175 p.

FINANCE AND TRADE AS SOCIOCULTURAL PHENOMENA OF BRITISH SOCIETY: ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL AND TERMINOLOGICAL FUNDS OF ENGLISH LANGUAGE

V.S. Arutyunian (Moscow, Russia)

Like any other society, the British society is not deprived of a certain specific perception of certain phenomena of reality. The financial sector of human being, along with the business sector, are among the most interesting phenomena, the perception of which can be interesting from the point of view of studying the specificity of the ethnos mentality. This study examines the British representatives' attitudes towards the material values, which are expressed through the attitude of the British directly to money or other financial documents, as well as the attitude to one of the ways of earning money – to commercial transactions. The author examines the English phraseological units and terms reflecting the phenomena of financial and business orientations, firmly included in the lexical fund of the English language. Based on the etymological component of the considered expressions, a linguoculturological analysis is carried out, which allows to make a conclusion about the depth of perception of these expressions by representatives of the society and the reflection of these phenomena in the culture of British society.

Key words: ethnosocium, phraseological unit, term, linguoculturological analysis

References

- [1] Arutyunyan V.S. Istoriko-kul'turnyj kontekst i ehtnokul'turnye stereotipy v terminologii i frazeologii ehkonomicheskogo diskursa (na materiale anglijskogo i nemeckogo yazykov) // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova, 2017. №3 (27) – S. 90–97.
- [2] Kunin A.V. Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. Moscow: Zhivoj jazyk, 2005, 944 p.
- [3] Teliya V.N. Kul'turno-nacional'nye konnotacii frazeologizmov (ot mirovideniya k miroponimaniyu) // Slavyanskoe yazykoznanie. XI Mezhdunarodnyj s'ezd slavistov. – M.: «Nauka», 1993. – C. 302 – 314.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ)

М.С. Ачаева (Елабуга, Россия)

В данной статье параметрические прилагательные английского языка и их производные рассматриваются как источники национально-культурной информации. Национальную специфику семантики лексической единицы как правило определяет объем ее значения, коннотативные и национально-специфические компоненты значения. Современная лингвистическая наука характеризуется особым вниманием к изучению механизмов языкового мышления конкретного этнокультурного сообщества. Изучение слова с позиции лингвокультурологии обеспечивает воссоздание наиболее полной картины его функционирования в языке в связи с развитием общества. Проведенный анализ позволил определить, что лингвокультурную маркированность получают обозначения следующих реалий: политических, общественных организаций; административно-территориальных, религиозных единиц; имен собственных и др.

Ключевые слова: национально-культурный компонент значения, номинативные единицы, параметрические прилагательные, производные слова, лингвокультура

В культуре и языке каждого народа присутствует универсальное и национально-специфическое. Универсальные значения и понятия, как известно, являются почвой для межкультурной коммуникации, без которых межкультурное взаимопонимание было бы невозможно. Вместе с тем, любая культура характеризуется своими уникальными культурными значениями, которые закреплены в языке. Носителем культурной информации является внутренняя форма языка, т.е. система концептуальных структур, лежащих в основе семантики лексических и номинативных единиц, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов и др. Различия в процессах концептуализации мира приводят к разным способам номинации предметов и объектов окружающей действительности. Объем значения лексической единицы, коннотативные и национально-специфические компоненты ее значения определяют национальную специфику семантики данной лексической единицы.

По словам В.Н. Телии и А.В. Дорошенко, субъект языка – это всегда и субъект культуры, данная мотивация и является основой культурной коннотации языковых знаков. Предметная область лингвокультурологии, это изучение взаимодействия культурного фактора в языке и языкового фактора в человеке на фоне живых коммуникативных процессов и их связи с осознанной или бессознательно проявляющейся ментальностью носителей языка, являющихся и носителями культуры – субъектов языка и культуры [Телия, 2010: 6]. Как полагает В.В. Красных, объектом лингвокультурологии может быть признана лингвокультура, т.е. воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах культура. По мнению ученого, предметом лингвокультурологии является грамматика и словарь лингвокультуры, т.е. основные единицы последней, их классы, категории, их система, структура, отношения и функционирование. Отсюда следует, что целью лингвокультурологии при таком подходе является выявление и описание грамматики и словаря лингвокультуры [Красных, 2010: 32].

Современное направление лингвистической науки характеризуется особым вниманием к изучению номинативно-познавательной деятельности человека и механизмов языкового мышления того или иного этнокультурного сообщества. Понимание глубинных процессов формирования национальной концептосферы конкретного этноса дает возможность понять и проанализировать особенности мировоззрения человека, основы национального характера. Изучение лексики в рамках антропоцентрической парадигмы, имеет важное значение для познания особенностей этноязыкового видения мира. Отражение и хранение культурологической информации характерно, прежде всего, для единиц лексического уровня, так как лексическая система связана с предметами и явлениями внеязыковой действительности. Слово как основной элемент лексико-семантической системы языка отражает тот или иной фрагмент действительности и вместе с тем выражает его общественное понимание.

Целью данной статьи является изучение национально-культурной специфики параметрических прилагательных английского языка и их производных. Исследуемые языковые единицы хранят определенный комплекс знаний, который находит отражение в национальной языковой картине мира. Для выявления национально-культурной специфики параметрических прилагательных привлекались данные лингвострановедческих словарей и других лексикографических источников английского языка.

Многие исследователи выделяют в словарном составе языка основные слои лексики, наиболее ярко выражающие его национальное своеобразие: реалии, отражающие особенности природно-географической среды, культуры, политической структуры общества, общественно-политической жизни, быта, нравов, обычаев, традиций, фольклора, культурно-бытовых и культурно-исторических ассоциаций и т.д. Внутри этих лексических групп, содержащих культурный компонент значения, традиционно выделяют и безэквивалентную, коннотативную или фоновую лексику. Так, по словам В.В. Ощепковой, к безэквивалентной лексике принято относить денотативные реалии, не имеющие словарных соответствий в других языках либо из-за отсутствия в общественной практике данной социокультурной общности соответствующих реалий, либо из-за отсутствия лексических единиц, обозначающих эти реалии [Ощепкова, 2004: 173].

Классификация культурологически маркированных слов, с точки зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, может быть синхронной и исторической, однако они предлагают смешанный вид деления лексики: в их исследованиях генетические основания классификации сочетаются с тематическими: «демократизмы», советизмы и наименования реалий советского быта, наименования предметов и явлений традиционного быта, историзмы, лексику фразеологизмов и афоризмов, фольклорную лексику, слова нерусского происхождения. По словам ученых, она отражает самое существенное в национальной культуре и показывает глубокие корни отечественной истории и общественной жизни. Безэквивалентные и неполноэквивалентные слова, рассуждают лингвисты, подобно вехам, отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем русского народа, его взгляды, оценки, суждения. Если определенная информация закрепились в языке, то она молчаливым, но непререкаемым общественным мнением признана важной [Верещагин, 2005: 80–94].

Согласно В.С. Виноградову, лексику, содержащую фоновую (национально-культурную) информацию, можно разделить на несколько тематических групп: бытовые реалии, которые включают в себя подгруппы: жилище, имущество; одежда, уборы; пища, напитки; виды труда и занятия; денежные знаки, единицы меры; музыкальные инструменты, народные танцы и песни, исполнители; народные праздники, игры; обращения; этнографические и мифологические реалии: этнические и социальные общности и их представители; божества, сказочные существа, легендарные места; реалии мира природы: животные; рас-

тения; ландшафт, пейзаж; реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические); административные единицы и государственные институты; общественные организации, партии и т.п., их функционеры и участники; промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения; основные воинские и полицейские подразделения и чины; гражданские должности и профессии, титулы и звания; ономастические реалии: антропонимы; топонимы; имена литературных героев; названия компаний, музеев, театров, дворцов, ресторанов, магазинов, пляжей, аэропортов и т.п.; ассоциативные реалии: вегетативные символы; анималистические символы; цветовая символика; фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии; языковые аллюзии [Виноградов, 2009: 105–113].

Анализ параметрических прилагательных и их производных в английском языке позволил выявить некоторые классы слов национально-специфической лексики. Лингвокультурную маркированность получают обозначения следующих реалий: политических и общественных организаций, административно-территориальных единиц, религиозных, имен собственных, прозвищ и др. Как известно, в Великобритании существуют многовековые традиции в различных областях жизни, которые поддерживаются правящими кругами. Особое значение в этом отношении имеет монархия со всеми атрибутами и архаичная парламентская процедура. В данном случае прилагательные отражают определенную лингвокультурную ситуацию в конкретных пространственно-временных рамках: *Short Parliament* “созван Карлом в 1640, образован в связи с финансовыми и политическими трудностями, вызванными войной с Шотландией; парламент отказался субсидировать войну, потребовал заключения мира и ограничения королевской власти; существовал менее месяца”; *Long Parliament* “возглавил борьбу с абсолютизмом во времена Английской революции, завершившейся установлением Английской республики; был создан в 1640 и разогнан в 1653” [Томахин, 2003]. Лексема *long* также встречается в наименовании реалий, описывающих американские политические события: *long hot summer* “период расовых столкновений и борьбы негров за свои права”.

Компонент *full* в сложных прилагательных и устойчивых словосочетаниях присутствует в номинативных единицах, указывающих на национально-государственные традиции: *full-time agent* “освобожденный оплачиваемый уполномоченный (какой-либо политической партии; организует проведение избирательной кампании в данном избирательном округе)” [Ачаева, 2016: 41]. К этой же группе можно отнести и названия артефактов, в частности, наименования одежды: *full-bottomed wig* “часть официальной одежды лорд-канцлера, судей и спикера палаты общин”; *full dress* 1) парадная форма одежды / фрак с белой рубашкой и белым галстуком-бабочкой / парадная форма одежды с орденами (у военных) / длинное нарядное вечернее платье; 2) (F.d.) “форма одежды парадная” (надпись на пригласительном билете); *full-dress debate* “прения по важному вопросу”. Прилагательное *high* входит в состав словосочетаний, отражающих особенности политической системы Великобритании: *high Tory* “член Консервативной партии, обыкновенно стоящий на правых позициях; выступает за незыблемость основ капиталистического общества и неограниченную свободу частного предпринимательства”.

Лексема *narrow* входит в состав наименований территориальных единиц и объединений: *Narrow Seas* “малые моря, проливы, отделяющие Великобританию от континента Европы и от Ирландии (Ла-Манш, Па-де-Кале, пролив Святого Георга и Северный пролив)”. Национально-культурный компонент значения присутствует в производной лексике, номинирующей некоторые воинские подразделения Великобритании: *Highland Brigade* “пехотная бригада, в состав которой входят Королевский Хайлендский полк”. Такого рода композиты входят в состав словосочетаний, называющих и другие национально-специфические реалии: *Highland costume* “мужской костюм, который состоит из юбки, пледа и споррана”; *Highland fling* “горский флиг / шотландская удаля; быстрый шотландский сольный мужской танец” и др.

Параметрические прилагательные служат для образования номинативных единиц, связанных с деятельностью религиозных, церковно-административных учреждений: *High Church* “ответвление англиканской церкви стоящее ближе к католицизму; она придает большое значение авторитету духовенства, обрядности; в богослужении использует зажженные свечи и окуривание ладаном; возникла в середине XIX”; *Low Church* “направление в англиканской церкви, противопоставляемое *High Church*; отрицательно относится к пышным ритуалам, чтению молитв нараспев, к окуриванию ладаном и т.п.”.

Анализ лексикографических источников подтверждает наличие различий между разными вариантами английского языка: британским, американским, канадским и австралийским: *to short* – (амер.) продавать не свои акции (на бирже). В некоторых случаях словосочетания с лексемой *short* характеризуются национально-культурной спецификой значения: *short ribs* – (амер.) грудинка. Прилагательное *short* встречается в составе разговорных устойчивых выражений в американском и канадском вариантах английского языка: *short end of the stick* – (амер., канад.) ответственность [Матюшенков, 2002]. В канадском варианте английского языка встречаются сложные лексемы, состоящие из трех основ: *longlinerman* – рыболов; рыбак; *longshoreman* – портовый грузчик. Словосочетание *Long Knife* в Канаде относится к разговорной лексике и означает “американец”. В британском варианте английского языка прилагательные размера в составе некоторых словосочетаний приобретают специфические значения, отсутствующие, например, в его американском варианте. Они являются номинациями предметов одежды: *long johns* – (разг.) длинные кальсоны; номинациями, связанными с описанием внешнего вида человека: *short back and sides* – мужская прическа; названиями артефактов и других специфических понятий: *longcase clock* – высокие стоячие часы;

longstop – помеха, преграда. Следует учесть, что семантика данных единиц может быть осмыслена только в контексте британской лингвокультуры.

Лексема *long* является продуктивной в английской антропонимической системе. Многие так называемые местные фамилии происходили от знаков – вывесок, служивших для обозначения мастерских, гостиниц, таверн и т.д. Многие обладатели фамилии *Long* могут и не подозревать, что их предок мог быть владельцем таверны *Long Arms*. Само слово *arms* ('герб' от *coat of arms*) часто употребляется как синоним «гостиницы», «паба» [Леонович, 2002: 22–24].

Физические параметры человека нашли свое отражение в следующих фамилиях: *Longman; High; Low* и др. Прозвища представляют безусловный интерес, так как знание прозвищ важно для понимания истории, культуры и традиций использующего их коллектива. Прозвища отражали не только внешность и черты характера человека, но и его образ жизни, привычки, особенности речи, профессию, преобладающее времяпрепровождение и т. д. Одно из известных прозвищ, которое популярно среди школьников *Long John Silver* (по имени персонажа известного романа Р.Л. Стивенсона «Остров сокровищ» Долговязый Джон Сильвер); переносное значение «высокий, долговязый человек, каланча». Производное слово *shorty* соответствует русскому *коротышка*. Оно употребляется в случае иронического обращения как к детям высокого роста, так и по отношению к детям маленького роста.

Для англоязычной топонимии характерна развитая система топонимических прозвищ, образных наименований. Вместо официальных форм некоторых названий – топонимов – названий государств, штатов и провинций англоязычных стран, наиболее важных названий городов, некоторых микротопонимов, в речи часто употребляются образные топонимические прозвища. Топонимические прозвища могут различаться по стилю употребления и по коннотациям и носить как пейоративное или мелиоративное, так и нейтральное значение. Например, такое наименование, как *the Long White Cloud* «прозвище Новой Зеландии», имеет поэтическое, хвалебное значение.

Представления о параметрических признаках предметов и о пространстве в целом, закодированные в языковых значениях и вербализованные в словах, обнаруживают себя в процессах семантической и словообразовательной деривации. Типология культурологически маркированной лексики отражает этнокультурную специфику английского языка и позволяет реконструировать фрагменты языковой картины мира сквозь призму пространственных отношений. Интерпретация параметрических прилагательных и их производных в лингвокультурологическом аспекте позволяет выявить их идиоэтнический характер, образующей зачастую область лексической лакуарности.

Список литературы

- [1] Телия В.Н. Лингвокультурологическая гипотеза воспроизводимости языковых выражений // Язык. Ментальность. Культура. Материалы Международной научной конференции «Живодействующая связь языка и культуры». 2010. Т. 1. – С. 3–11.
- [2] Красных В.В. К вопросу о постулатах лингвокультурологии // Язык. Ментальность. Культура. Материалы Международной научной конференции «Живодействующая связь языка и культуры». 2010. Т. 1. – С. 32–34.
- [3] Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004.
- [4] Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: «Индрик», 2005.
- [5] Виноградов В.С. Перевод. Романские языки: общие и лексические вопросы: учебное пособие. – М.: КДУ, 2009.
- [6] Томахин Г.Д. Лингвострановедческий словарь Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003.
- [7] Ачаева М.С. Национально-культурная специфика объемно-параметрических прилагательных (на материале английского языка) // Вестник Новосибирского государственного университета. 2016. Т.15, №2. – С.40–44.
- [8] Матюшенков В.С. Dictionary of Americanisms, Canadianisms, Britishisms and Australianisms. Англо-русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Великобритании и Австралии. – М.: Флинта: Наука, 2002.
- [9] Леонович О.А. Топонимы Соединенных Штатов Америки. – М.: Высш. шк., 2004.

NATIONAL-CULTURAL COMPONENT OF THE MEANING OF LEXICAL UNITS (ON THE MATERIAL OF PARAMETRIC ADJECTIVES AND THEIR DERIVATIVES IN ENGLISH)

M.S. Achaeva (Elabuga, Russia)

In this article, parametric adjectives of the English language and their derivatives are considered as sources of national-cultural information. The national specificity of the semantics of a lexical

unit as a rule determines the volume of its meaning, connotative and national-specific components of meaning. Modern linguistic science is characterized by special attention to the study of the mechanisms of language thinking of a specific ethno-cultural community. The study of the word from the position of lingua-cultural study provides a re-creation of the most complete picture of its functioning in the language in connection with the development of society. The analysis made it possible to determine that the lingua-cultural marking is designated by the following realities: political, public organizations; administrative territorial, religious units; proper names, etc.

Key words: national cultural component of meaning, nominative units, parametric adjectives, derived words, lingua-culture

References

- [1] Teliya V.N. Lingvokul'turologicheskaya gipoteza vosproizvodimosti yazy'kovy'x vy'razhenij // Yazy'k. Mental'nost'. Kul'tura. Materialy' Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Zhivodejstvuyushhaya svyaz' yazy'ka i kul'tury'». 2010. T. 1. S. 3–11.
- [2] Krasny'x V.V. K voprosu o postulatax lingvokul'turologii // Yazy'k. Mental'nost'. Kul'tura. Materialy' Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Zhivodejstvuyushhaya svyaz' yazy'ka i kul'tury'». 2010. T. 1. S. 32–34.
- [3] Oshhepkova V.V. Yazy'k i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady', Avstralii, Novoj Zelandii. M./SPb.: GLOSSA/KARO, 2004.
- [4] Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. Yazy'k i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskix taktik i sapientemy'. – M.: «Indrik», 2005.
- [5] Vinogradov V.S. Perevod. Romanskije yazy'ki: obshhie i leksicheskie voprosy': uchebnoe posobie. – M.: KDU, 2009.
- [6] Tomaxin G.D. Lingvostranovedcheskij slovar' Soedinennoe korolevstvo Velikobritanii i Severnoj Irlandii. – M.: AST-PRESS KNIGA, 2003.
- [7] Achaeva M.S. Nacional'no-kul'turnaya specifika ob''emno-parametricheskix prilagatel'ny'x (na materiale anglijskogo yazy'ka) // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. T.15, №2. S.40–44.
- [8] Matyushenkov V.S. Dictionary of Americanisms, Canadianisms, Britishisms and Australianisms. Anglo-russkij slovar' osobennostej anglijskogo yazy'ka v Severnoj Amerike, Velikobritanii i Avstralii. – M.: Flinta: Nauka, 2002.
- [9] Leonovich O.A. Toponimy' Soedinenny'x Shtatov Ameriki. – M.: Vy'ssh. shk., 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НЕВИДИМОГО МИРА ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Н.В. Барышников (Пятигорск, Россия)

В статье рассматриваются некоторые вопросы формирования иноязычных компетенций в том числе, социокультурной с учётом фактического отсутствия культурных фактов страны изучаемого языка в процессе обучения. Преподаватель – не носитель языка, студенты не посещая страну изучаемого языка, что делает культурные факты страны изучаемого языка не видимыми. Выявлены объективные трудности формирования социокультурной компетенции с учётом невидимого обучающимися мира изучаемого языка; Проанализированы технологии формирования иноязычной социокультурной компетенции, предусматривающие отстранение обучающихся от родной культуры. Представлено авторское видение преодоления трудностей с акцентом на родную культуру обучающихся.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, манипулятивные технологии, приоритет родной культуры, невидимость мира изучаемого языка, негативный фон межкультурного диалога

В настоящее время межкультурное, культурологическое, культуроведческое направление в обучении иностранным языкам оформилось в самостоятельную, активно и плодотворно развивающуюся отрасль отечественной лингводидактики. Становлению данного направления способствовали фундаментальные труды отечественных исследователей. У истоков культурологической парадигмы в методике обучения иностран-

ным языкам стояла, как известно, В.В. Сафонова, которая сформулировала основные принципы соизучения языков и культур. [Сафонова, 2001]. Значительный вклад в разработку проблем межкультурной коммуникации внесён С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова, 2008], П.В. Сысоевым [Сысоев, 2003], Е.Г. Таревой, Н.Д. Гальсковой [Тарева, Гальскова, 2013].

В трудах упомянутых авторов аргументирован основополагающий тезис о том, что язык и культура неразделимы и на его основе сформулированы принципы и закономерности соизучения языка и культуры.

Однако в последнее время обнаруживается ряд негативных тенденций: к упрощению и схематизации процесса формирования иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся, к преувеличению роли и значения культуры и мира страны изучаемого языка, к внедрению в образовательную практику методик и технологий, предусматривающих в процессе овладения обучающимися культурой страны изучаемого языка скрытое отстранение их от своей национальной (этнической) культуры.

Цель статьи – рассмотреть нерешенные проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся с учетом следующих объективных факторов: а) преподаватель иностранного языка и культуры не является носителем преподаваемого языка; б) обучающиеся, не выезжавшие на стажировку в страну изучаемого языка, т.е. не имеющие опыта пребывания в мире изучаемого языка.

I. Рассмотрение обозначенных вопросов с реалистических позиций и учетом упомянутых факторов позволяет обнаружить объективные трудности в процессе формирования у обучающихся иноязычной социокультурной компетенции.

К наиболее значимым трудностям обучающихся правомерно отнести следующее:

- неиндифферентное, нередко с отрицательными эмоциями, раздражением, восприятие культурных фактов страны изучаемого языка, особенно когда они больно бьют по самолюбию и патриотическим чувствам российских школьников и студентов;
- отторжение и неприятие отдельных культурных фактов страны изучаемого языка;
- трудности восприятия обучающимися результатов сравнения культурных фактов страны изучаемого языка и фактов культуры их родной страны.

Не менее существенными и практически не преодолимыми трудностями являются те, которые испытывает учитель иностранного языка при ознакомлении обучающихся с культурными фактами преподаваемого иностранного языка.

Как правило, трудности возникают при сравнении фактов двух культур – культуры страны изучаемого языка и родной культуры обучающихся (в интегрированном смысле – общероссийской). Их сравнение, как свидетельствует образовательная практика, далеко не всегда оказывается в пользу родной культуры обучающихся. Нередко подобное сравнение бывает весьма травматичным для психики обучающегося. Студенты-лингвисты чаще всего подобное сравнение воспринимают с горькой иронией.

Учитель зачастую оказывается в затруднительном положении, когда принимает решение о целесообразности сравнения культурных фактов контактируемых культур, особенно если речь идёт о фактах повседневной культуры (*culture quotidienne*)

Данные трудности усугубляются ввиду того, что сравнение культурных фактов осуществляется при отсутствии одного из них. Если обучающиеся воочию видят факты своей родной культуры, то культурные факты страны изучаемого языка представлены им, образно выражаясь, в шапке-невидимке.

Для устранения рассмотренных трудностей формирования социокультурной компетенции обучающихся необходимо:

- внедрить в образовательную практику концепцию рецептивного страноведения [Вартанов, 2009], предусматривающую заочное ознакомление с отдельными фактами страны изучаемого языка на рецептивном уровне с использованием мультимедийных и Интернет технологий;
- такой прием обучения, как сравнение, считать не целесообразным и методически неоправданным в процессе формирования социокультурной компетенции;
- конкретизировать цель формирования иноязычной социокультурной компетенции в части обеспечения обучающихся способностью рассказать потенциальным партнерам по межкультурной коммуникации о культурных фактах своей страны на иностранном языке.

II. У отдельных авторов сильно разыгрались методические фантазии, приведшие их к фейковым постулатам и идеологически не выверенным целевым установкам, примером которых может служить декларируемая цель обучения иностранным языкам и культурам – инкорпорирование обучающихся в культуру страны изучаемого языка, аккультурация как процесс и результат восприятия и вхождения индивида в новую для него культуру, вследствие чего происходит усвоение им фактов, норм и ценностей этой новой культуры, отторжение от своей родной культуры и проникновение в культуру страны изучаемого языка.

Для реализации подобных целей разрабатываются и внедряются в образовательную практику технологии, которые правомерно квалифицировать как манипулятивные. С одной стороны, они обеспечивают высокий уровень языковой подготовки обучающихся для реализации незатрудненной межкультурной коммуникации, с другой стороны, оказывают негативное влияние на психику обучающихся российских образова-

тельных учреждений, поскольку незаметно для них самих отлучают их от национальных ценностей родной (этнической) культуры, обычаев, традиций, ритуалов.

Манипулятивные технологии обучения иностранным языкам и культурам внедряются в образовательную практику под благовидным предлогом, но они очень эффективно выполняют свое разрушающее назначение. Профессиональное сообщество еще само до конца не осознало пагубность использования технологий обучения иностранным языкам и культурам, которые предусматривают отстранение обучающихся от своей национальной этнической культуры, изменение аксиологических ценностей (Т.Хелбиг), как уже получены первые результаты усиленной подготовки к межкультурной коммуникации с помощью межкультурных технологий представители нового поколения старшеклассников, студенческой молодежи к культуре своей страны зачастую демонстрируют ироничное отношение к своему Отечеству, называя его не иначе, как «Rashka».

Представляется, что отечественным лингводидактам необходимо более энергично давать отпор сомнительным методикам и технологиям обучения иностранным языкам. Следует также конкретизировать цель обучения иностранным языкам, в формулировке которой не должно быть упоминания об инкорпорации обучающихся в культуру страны изучаемого языка и об их аккультурации. Подобную цель преследуют лица, желающие поменять постоянное место жительства.

Надо пересмотреть основные методические постулаты формирования иноязычной социокультурной компетенции с учётом фактического отсутствия культурных реалий страны изучаемого языка в образовательной практике.

III. В теоретической методике отдельные проблемы обучения культуре страны изучаемого языка не получили окончательного решения. До сего времени дискуссионными остаются вопросы:

- каким аспектам культуры обучать в процессе овладения обучающимися иноязычной социокультурной компетенции;
- какие факты культуры страны обучающихся использовать в процессе обучения иностранным языкам;
- как воспринимать культурные факты страны изучаемого языка: с позиции носителя культуры, к которой данный факт принадлежит или сквозь призму своей родной культуры.

Приверженцы концепции иноязычного образования утверждают, что культурные факты страны изучаемого языка необходимо воспринимать с позиции представителя данной культуры.

Конкретные примеры показывают полную несостоятельность подобных деклараций.

Примером послужит общеизвестный факт французской гастрономической культуры. Французы обожают лягушачьи лапки, которые считаются деликатесом. Очевидно, что представителям российской культуры трудно воспринять этот факт с позиций носителя культуры Франции. И они вряд ли рискнут угоститься этим французским деликатесом.

Не менее красноречивый пример восприятия иностранцами традиционной русской кухни, в частности такого блюда, как холодец. По мнению представителей иных культур, более странного блюда чем, холодец придумать трудно. Они не понимают, для чего в желе добавлять мясо.

О русской окрошке в мире ходят легенды. Воспринимая гастрономический факт иной культуры, иностранцы сомневаются, что такое существует, и что такое едят. Представители американской культуры полагают, что окрошка в американском менталитете – это какой-нибудь салат, залитый кока-колой.

Приведённые примеры являются, по нашему мнению, убедительным аргументом в пользу приоритетной роли родной культуры в межкультурном взаимодействии.

Ответ на вопрос, как обучать и как относиться к культуре страны изучаемого языка найден в автобиографии знаменитого кинорежиссера и актера Никиты Михалкова, который, вспоминая добрым словом своих родителей, в автобиографической книге «Территория моей любви» написал следующее: «У мамы был потрясающий вкус. Аскетичный, но очень тонкий и глубокий. И очень русский – в самом широком и прекрасном смысле этого слова. Это не исключало знание языков (она свободно говорила по-французски, по-английски, по-испански, по-итальянски), не исключала путешествий, но все атрибуты западной культуры она пропускала – как сквозь особенное, драгоценное ситечко через русское свое восприятие». [Михалков, 2014:28–29]

Приведённая цитата представляется нам образцовым примером достойного отношения к родной культуре. Если учесть тот факт, что для обучающихся культурные факты страны изучаемого языка не видны, то утверждения о восприятии их обучающимися подобно восприятию носителей языка правомерно квалифицировать как несостоятельное. Объективно незнакомые, нередко чуждые факты иной культуры непременно пропускаются через «драгоценное ситечко» родной культуры.

В обучении иностранным языкам важно не выдавать желаемое за действительность. Овладев иноязычными компетенциями на коммуникативно достаточном уровне, наши школьники и студенты не должны превращаться по менталитету, мировосприятию, ценностным ориентирам в представителей иной культуры.

В России сложилась уникальная система обучения иностранным языкам, аналогов которой не существует в мире. В процессе её совершенствования и реновации необходимо переориентировать её на подготовку студентов-лингвистов к равностатусной межкультурной коммуникации, к реализации принципа самоуважения в процессе межкультурной коммуникации профессионального уровня [Барышников, 2013].

Необходимо отказаться от коленопреклоненного отношения к невидимой культуре страны изучаемого языка и, соответственно, к культуре инофонного партнера по межкультурной коммуникации.

IV. Не следует проводить каких бы то ни было исследований, чтобы убедиться в устойчивом недоброжелательном отношении мирового сообщества к нашей стране, доказательством которого является принятие против России экономических санкций.

Несколько лет тому назад, информационная служба Би Би Си провела опрос жителей 25 стран мира: к какой из стран относятся лучше всего? Получены любопытные и красноречивые результаты: к России положительно относятся лишь 8 опрошенных стран (32%). Хуже, чем в других странах к России относятся во Франции (63%), Германии (61%), Британии (57%), США (59%)». [Рар, 2013].

В этой связи не покидает ощущение того, что с обучением культуре страны изучаемого языка, с формированием межкультурной компетенции, с языковой и поведенческой подготовкой к межкультурной коммуникации мы делаем что-то не то и что-то не так.

Очевидно, что в процессе языковой подготовки обучающихся к реальному межкультурному диалогу необходимо учитывать международную социокультурную обстановку, на фоне которой реализуется межкультурный диалог, ибо невидимый мир изучаемого иностранного языка не дает обучающимся адекватного представления о подлинных культурных ценностях страны изучаемого языка.

Список литературы

- [1] Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2001. №3. – С. 17–24.
- [2] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo. 2008.
- [3] Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США: Монография. – М.: «Еврошкола», 2003.
- [4] Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra // Иностр. языки в школе. – 2013. – №10. – С. 2–8.
- [5] Рар Александр. Мягкая сила России // Аргументы и факты, 2013. №23.
- [6] Михалков Н.С. Территория моей любви // Никита Михалков. – Москва: Эксмо. 2015. 416 с.
- [7] Вартаков А.В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2009. – 128 с.
- [8] Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации. М, ИНФА-М: 2013–364 с.

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE IN LEARNERS WITHIN THE CONTEXT OF THE WORLD OF THE LANGUAGE INVISIBLE FOR THEM

N. V. Baryshniko

The article considers some aspects of developing foreign language competences, including sociocultural competence. It takes into account the de facto lack of cultural facts of the country where the language is spoken in the classroom. If neither the teacher is a native speaker nor the students visit the area where the language is spoken, cultural facts of the country become virtually invisible for them. The article reveals some objective difficulties in developing sociocultural competence in the situation when the world of the country where the language is spoken is unfortunately invisible for the learner. The author has conducted an analysis of techniques of developing sociocultural competence in a foreign language, which require suspending the learner from their native culture.

Key words: sociocultural competence, manipulative techniques, native culture priority, invisibility of the world of a foreign language, negative background in the intercultural dialogue

References

- [1] Safonova V.V. Kul'turovedeniye v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yazyki v shkole. – 2001. №3. – S. 17–24.
- [2] Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: (Ucheb. posobie) – M.: Slovo/Slovo. 2008.
- [3] Sysoev P.V. Konceptiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SSHA: Monografiya. – M.: "Evroshkola", 2003.
- [4] Tareva E.G. Galskova N.D. Innovacii v obuchenii yazyku i kul'ture: pro et contra // Inostr. yazyki v shkole. – 2013. №10. – S. 2–8.
- [5] Rar A. Myagkaya sila Rossii // Argumenty i fakty, 2013. №23.
- [6] Mikhalkov N.S. Territoriya moej lyubvi // Nikita Mihalkov. – Moskva: Eksmo, 2015. – 416 s.

- [7] Vartanov A. V. Obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii v monokul'turnoj obrazovatel'noj srede. – Pyatigorsk, izd-vo PGLU, 2009. – 128 s.
- [8] Baryshnikov N. V. Osnovy professional'noj mezhkul'turnoj kommunikacii. – M.: NFRA-M, 2013 – 364 s.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОДОВ КУЛЬТУРЫ В ОЦЕНОЧНЫХ КОМПОЗИТАХ-СУБСТАНТИВАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О.Л. Бессонова, Е.В. Трофимова (Донецк)

В статье рассматриваются особенности реализации кодов культуры в оценочных субстантивных композитах английского языка. Уточняется понятие кода культуры, подчеркивается связь языка и культуры, способность языка отражать специфику национального восприятия мира, описывается роль культурных кодов в процессах категоризации и концептуализации мира. Оценочные композиты английского языка являются репрезентантами кодов культуры. Установлено, что в английских оценочных композитах объективируются такие коды культуры, как соматический, биоморфный, предметный, колоративный, гастрономический, количественный, временной, пространственный. Оценочное значение композитов раскрывает особенности переосмысления и кодирования человеком окружающих его реалий. Реализация кодов в компонентном составе и семантической структуре подчеркивает национально-культурную маркированность оценочных композитов. Установленные закономерности категоризации окружающей действительности оценочными композитами выявляют культурно-символические смыслы в исследуемых единицах, раскрывают лингвокультурно-национальные особенности языковой картины мира англоязычного сообщества, отражают этнокультурные стереотипы, ценностные ориентиры.

Ключевые слова: композит, код культуры, оценка, оценочный композит, национальная картина мира, культура

Постулат о языке как о зеркале культуры приобретает особую значимость в рамках антропоцентрического подхода к изучению языковых явлений. Одним из активных направлений исследования лингвокультурологической проблематики являются коды культуры. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, в отношениях языка и культуры отмечается тесная взаимосвязь. Многоаспектный и комплексный характер соотношения языка и культуры можно обобщить таким образом, что язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива [Тер-Минасова, 2000: 14–15]. В языке отражаются как реальные условия жизни, окружающие человека, так и менталитет, мировидение, система ценностей народа. Язык хранит сокровища национальной культуры и, более того, формирует личность носителя языка, так как через язык передаются и закладываются культурный опыт предыдущих поколений, национальное мировосприятие. Сам же язык выступает составной частью культуры, не может существовать вне культуры, является ярким национально-специфическим компонентом культуры. С одной стороны, язык выступает как фактор этнической интеграции, а с другой стороны, как основной этнодифференцирующий признак.

Говоря о синергетике языка, сознания и культуры, Н.Ф. Алефиренко объясняет суть синергетического взаимодействия этих категорий следующим образом: культура представляет собой семиотизированное этническое сознание, она является основным способом передачи человеческих знаний, а изучение языка позволяет увидеть мир изнутри этноязыкового сознания, сформированного соответствующей культурой [Алефиренко, 2010: 89].

Многие современные исследователи уделяют внимание вопросам кодов культуры, среди них Н.Ф. Алефиренко, В.В. Воробьев, Д.Б. Гудков, М.Л. Ковшова, В.В. Красных, М.В. Пименова, В.Н. Телия и другие.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать особенности и способы реализации кодов культуры в оценочных композитах-субстантивах в английском языке.

Материалом исследования послужили 250 оценочных композитов английского языка, отобранных методом сплошной выборки из толкового словаря The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles под редакцией Лесли Браун [1993].

Распространение получило определение кода культуры как «сетки», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его [Красных: 232]. Исследователи указывают на явные соответствия между кодами культуры и древнейшими архетипическими представлениями человека, что неудивительно, так как эти представления они собственно и кодируют. Развивая аналогию с «сеткой», Н.Ф. Алефиренко характеризует коды культуры как некую матрицу или систему координат, с помощью которой устанавливаются и затем хранятся в нашем сознании эталоны культуры [Алефиренко, 2010: 88].

По мнению Д.Б. Гудкова, имена, принадлежащие тому или иному коду культуры, можно включить в две семиотические системы: в системе естественного языка они выступают как слова этого языка, а в системе культурного кода они наделяются особыми значениями. Данный подход предполагает условное обозначение естественного языка первой семиотической системой, а культурного кода – второй семиотической системой. Следовательно, культурный код – это вторичная знаковая система, использующая разные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира [Гудков, 2017].

В.Н. Телия понимает код культуры как таксономический субстрат ее текстов, то есть «совокупность окультуренных представлений о картине мира того или иного социума – о входящих в нее природных объектах, артефактах, явлениях, ментофактах и присущих этим сущностям их пространственно-временных или качественно-количественных измерениях» [Телия, 1999: 20].

Учеными выделяются следующие коды культуры: соматический (телесный), пространственный, временной (темпоральный), квантитативный, предметный, биоморфный, зооморфный, фитоморфный, духовный, социальный, гастрономический (кулинарный), колоративный (цветовой) и другие.

Объектом данного исследования выступают оценочные композиты-субстантивы в современном английском языке. Е.С. Кубрякова рассматривает словообразование с когнитивной точки зрения, делая вывод о важной роли словообразования в формировании языковой картины мира, в процессах категоризации и когнитивной обработки информации человеком [Кубрякова, 2004: 393]. Словосложение является одним из важнейших и наиболее продуктивных способов словообразования в современном английском языке, что обусловлено прежде всего аналитическим характером английского языка, стремлением английской лексической системы к экономичности и выразительности. При этом следует указать на еще одну характерную черту английских сложных слов – разнообразие и сложность смысловых отношений между компонентами таких образований. Под сложным словом традиционно понимается объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица благодаря своей цельноформленности. Говоря о цельноформленности сложного слова, имеются в виду несколько факторов, а именно семантический, графический, морфологический или фонетический факторы, или их сочетание. В данном исследовании берутся во внимание как сложные, так и сложнопроизводные слова. Категория оценки является универсальной лингвокультурологической категорией в процессе познавательной деятельности человека и формирования картины мира. Несмотря на то, что оценка может даваться по разным критериям (например, правдивость / неправдивость и другие), основная сфера оценочного значения связана с бинарной парадигмой «хорошо / плохо» [Бессонова и др., 2012: 27]. Обращение к оценочным композитам позволяет проследить национально-детерминированную специфику в процессе восприятия и отражения окружающей действительности.

Анализ материала показал, что в английских оценочных композитах-субстантивах зафиксированы следующие культурные коды.

Соматический (телесный) код. По общепризнанному мнению лингвистов, данный код занимает ведущее место в системе кодирования и является одним из наиболее древних, что связано с особенностями познания мира человеком. Через осознание себя человек начал осваивать и описывать окружающий мир, на следующем этапе через окультуривание и осознание окружающей действительности человек вернулся к описанию самого себя, «применяя» новые знания [Красных, 2002: 233–234]. К соматическому коду относятся наименования тела и его частей, органов, а также свойств человеческого организма, его физического состояния. Приведем примеры: *chitty-face* – a baby-faced person «человек с детским лицом», *yellow-belly* – a coward «трус», *cock-eye* – a squinting eye «косящий глаз». Соматический код реализуется посредством таких компонентов: *heart, eye, back, face, nose, belly, body, head, leg, arm* и другие. В соматическом коде отражаются культурно-обусловленные представления о характеристиках тела и его частей, а данные номинации несут дополнительные смыслы, значимые в культурном разрезе. Как можно убедиться из примеров, соматизмы в оценочных композитах в большинстве случаев кодируют физические характеристики, действия, особенности поведения, черты характера человека.

Биоморфный код. Под биоморфным кодом культуры понимается совокупность наименований, обозначающих объектов животного мира, растительного мира и мира бестиариев. Можно отдельно говорить о зооморфном и фитоморфном кодах. Зооморфный код реализуется через компоненты – обозначения животных, их частей тела, свойств и характеристик. Например, *bull's-eye* «драже», *nightingale* «человек с соловьиным голосом», *fly-trap* – slang the mouth «пот», *leap-frog* – a game in which one player places his or her hands on the bent back or shoulders of another and vaults over him or her with legs apart, typically then becoming the one, or the last of a line, to

be leaped over while the (first) bent-over player becomes the leaper «чехарда». Фитоморфный, или растительный, код объединяет номинаты для обозначения растений, их частей, особенностей. Например, *peppercorn* – fig. an insignificant amount «символическая плата, несущественная сумма», *lotus-eater* – a person given up to indolent enjoyment «человек, оторванный от жизни, праздный мечтатель», *rosebud* – a pretty young woman «прелестная молодая девушка». Через биоморфный код часто происходит перенос характеристик представителей животного мира и растительного мира на поведение человека, его эмоциональное состояние и тому подобное. Кроме того, наблюдения за животным и растительным миром переносятся для характеристики различных предметов, объектов, действий, окружающих человека и сопутствующих ему в каждодневной жизни.

Предметный код. Предметным кодом считают наименования, обозначающие предметы и объекты материального мира, представленные предметами быта, жилья, сооружений, одежды и т.д. Например, *stove-pipe* – colloq. a man's tall cylindrical hat «цилиндр (шляпа)», *matchstick* – a thin person «худой человек», *cart wheel* – a large coin «большая монета». Данный код относится прежде всего к миру Действительное и связан со стереотипами этноса, образовавшимися в процессе восприятия окружающего предметно-пространственного мира.

Колоративный код. Колоративный код представлен названиями цветов. Часто указанные компоненты наделяются символическими свойствами, функционально значимыми для культуры: *blackguard* – a scoundrel, a villain; a foul-mouthed person «подлец, мерзавец», *greenback* – a monetary note, the money «бумажные деньги».

Гастрономический код. Этот код составляют наименования продуктов, блюд, напитков, характеристик процесса приготовления и поглощения пищи: *egghead* – a person regarded as intellectual or highbrow «умник», *toad-eater* – a humble friend or dependant «нахлебник, дармоед», *ginger bread* – slang money жарг. «деньги».

Квантитативный код фиксирует восприятие и структурирование человеком системы количественного измерения: *lightweight* – fig. an unimportant or superficial person or thing «никчемный человек».

Пространственный код. Этот код связан с представлениями человека о членении пространства и структурировании окружающего мира: *outwall* – fig. the clothing «одежда», *outsize* – an exceptionally large person or thing «человек большого роста», *upper works* – slang the head; a person's mental abilities «голова».

Временной код. Временной код образуют представления о времени, он включает наименования измерений времени, например, *all-nighter* – colloq. a task etc. that takes all night «полуночник», *daylight* – slang the eyes жарг. «глаза».

Как видно из приведенных примеров, достаточно частым явлением выступает пересечение кодов. Например, гастрономический код + соматический код (*egghead* – a person regarded as intellectual or highbrow «умник»), биоморфный код + гастрономический код (*toad-eater* – a humble friend or dependant «нахлебник, дармоед»), биоморфный код + колоративный код (*red dog* – a low grade of flour «кормовая мука (самый низкий сорт пшеничной муки)»), биоморфный код + предметный код (*bughouse* – a mental hospital «сумасшедший дом»).

Таким образом, актуальным выступает лингвокультурологический аспект к исследованию оценочных композитов английского языка, что позволяет рассмотреть особенности реализации кодов культуры в исследуемом языковом материале и проследить национально-культурные особенности материальной и духовной жизни социума.

В оценочных композитах-субстантивах продуктивно отражаются разные аспекты окружающей действительности, а также жизнедеятельности человека. Они закодированы в компонентах данных единиц, а соотносимые с ними культурные коды, как правило, передают дополнительные культурно значимые смыслы. В системе кодов культуры воплощаются традиции нации, общекультурные, исторические сведения, особенности мировосприятия и ценностной системы общества, отражается важная информация о лингвокультуре, фиксируются материальные и духовные нормы и ценности, принятые в культуре.

Список литературы

- [1] Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Флинта, Наука, 2010.
- [2] Гудков Д.Б. Коды культуры и система естественного языка // Русистика без границ. 2017. №1. – С. 64–74.
- [3] Бессонова О. Л., Сарбаиш О. С., Трофімова О. В., Олійник С. В., Стоянова І. Д. Процедури концептуального аналізу в різноструктурних мовах / За заг. ред. Бессоновой О.Л. (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. Т. 7). Донецьк: ДонНУ, 2012.
- [4] Красных В.В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія: Курс лекцій. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
- [5] Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
- [6] Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. – С. 13–24.
- [7] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000.
- [8] *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles* / Edited by Lesley Brown. Oxford: Clarendon Press, 1993. Volume 1,2.

REALIZATION OF CODES OF CULTURE IN EVALUATIVE SUBSTANTIVE COMPOUNDS IN THE ENGLISH LANGUAGE

O.L. Byessonova, E.V. Trofimova

The article deals with the peculiarities of the realization of codes of culture in the evaluative substantive compound nouns in the English language. The notion of the code of culture is specified, the correlation of the language and culture as well as the ability of language to reveal the specific national worldview is emphasized. The paper also looks at the role of the codes of culture in the processes of categorization and conceptualization of the world. It is stated that the English evaluative compound nouns represent codes of culture. The results of the research show that the following codes of culture are fixed in the evaluative compound nouns: somatic, biomorphic, substantive, colour, gastronomic, quantitative, temporal, spatial. The evaluative meaning of the compounds discloses the peculiarities of reinterpretation and coding of the reality by people. The realization of the codes in the componential and semantic structure of the evaluative compound nouns underlines their national-cultural specifics. The peculiarities of the categorization of the reality by means of the evaluative substantive compounds reveal the culturally symbolic meanings in the units under analysis, expose the linguocultural and national specific features of the English language picture of the world, reflect the ethnocultural stereotypes, axiological guidelines.

Key words: compound noun, code of culture, evaluation, evaluative compound noun, national model of the world, culture

References

- [1] Alefirenko N.F. *Linvokul'turologiya. Tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*. – M.: Flinta, Nauka, 2010.
- [2] Gudkov D.B. *Kody kul'tury i sistema estestvennogo yazyka // Rusistika bez granits*. 2017. №1. S. 64–74.
- [3] Byessonova O.L., Sarbash O.S., Trofimova O.V., Oliynyk S.V., Stoyanova I.D. *Protsedury kontseptualnogo analizu v rizostrukturnykh movakh / Za zag. red. Byessonovoyi O.L. (Typologichni, zistavni, diakhronichni doslidzhennya. T. 7)*. Donetsk: DonNU, 2012.
- [4] Krasnykh V.V. *Etnopsikholingvistika i lingvokul'turologiya: Kurs lektsii*. – M.: ITDGK «Gnozis», 2002.
- [5] Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. – M.: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2004.
- [6] Teliya V.N. *Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury // Frazeologiya v kontekste kul'tury*. M., 1999. S. 13–24.
- [7] Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. – M.: Slovo/Slovo, 2000.

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ: ФРАНКОФОНΙΑ ИЛИ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ?

Е.А. Глазова (Москва, Россия)

Во Франции в последние два десятилетия вышло много учебников по французскому языку как иностранному. Безусловно, менялись методические цели и лингвистические акценты содержания. Конечно, логично, что основной текстовой материал – это культурное наследие Франции в широком смысле. Данное исследование будет посвящено другому вопросу: как в учебниках отражены элементы иной культуры, чем французская.

Ключевые слова: учебник, французский язык, социокультурное содержание, франкофония, нефранкоязычные культуры

В данной статье будет рассмотрен социокультурный компонент содержания учебников и учебных пособий по французскому языку французских издательств за последние два десятилетия. Создание учебников и учебных пособий зависит от существующей в данный момент тенденции в методике преподавания иностранных языков. В свою очередь определение новой методики тесно связано с политическим и социальным заказом [Пюрен, 1998: с.98]. Так со второй половины XX века французский язык стал восприниматься не только как средство коммуникации внутри Французской Республики, но и как «язык духовной и культурной общности», а также «язык экономического и технологического сотрудничества, развития и прогресса» [Крюкова, 2018: с.67] многих стран по всему миру. Объединены эти страны и народы явлением франкофонии. 20 марта 1970 года в Ниамее было подписано соглашение о создании первой межгосударственной организации франкоговорящих стран. Цель этой организации – объединение всех поклонников французского языка, содействие его распространению и популяризации французской культуры, а также культуры франкоязычных стран. В рамках решения задачи популяризации французской культуры можно рассматривать преподавание французского языка как иностранного.

Другой очевидной тенденцией, связанной с политическим и культурным климатом в обществе, можно назвать глобализацию или мондиализацию. Невозможно рассматривать любой феномен в современном мире без учета взаимного влияния культур. Поэтому интересно было бы проследить, каким образом отражены элементы франкофонной культуры и реалии нефранкофонных стран в учебниках по французскому языку. Франкофонная культура тоже может рассматриваться как оппозиция: собственно французская культура и культура «периферической франкофонии» [Загряжская, 2017: с.10], т.е. наследие франкоязычных стран и заморских департаментов. В качестве материала исследования были взяты учебные комплексы издательств Didier Hatier, CLE International, Hachette.

Стоит отметить, что в начале XXI века информация о «периферической франкофонии» в учебных пособиях занимала очень незначительное место. Например, учебный комплекс Panorama. Он состоит из 4 частей [Panorama, J. Girardet, J. –M. Cridlig, J.-L. Frérot]. Различные части издавались и переиздавались с 1997 по 2006 год. В целом упоминание о франкоязычных странах в учебном комплексе очень скудное. В основном все тексты основываются на информации о самой Франции. Если представлены отрывки из литературных текстов, то речь идет о французских авторах. В выдержках из прессы затрагиваются также различные проблемы или приводится статистика из самой Франции. В первой части есть, конечно, раздел о французском языке в мире, где показана карта с отмеченными франкоговорящими странами. Также в этом разделе есть текст про три географических пункта: Квебек, Французскую Полинезию, Кот-д'Ивуар (с. 160). Текст соответствует уровню начинающих изучать язык, он достаточно прост с точки зрения лексики и грамматики. Здесь речь идет об истории открытия этих земель европейцами, о языке и особенностях флоры и фауны. В третьей части есть отдельная тема о политической системе Швейцарии (с. 49). Также в учебнике приводится карта этой страны с обозначением франкоговорящих, немецкоговорящих и италийскоговорящих кантонов. В то же время в аудиоприложении учебника разбирается политическая система самой Франции. То есть опять идет возвращение к «центру» франкофонии.

Вполне ожидаемо, что при подобном подходе подача информации о нефранкоязычных странах будет очень дозировано. В первых двух частях Panorama основной текст представляет собой диалог между французами. Но и в дополнительных текстах информации об иностранцах немного. В самом конце учебника 17 урок посвящен Франции в мире. Сначала говорится о единых культурных ценностях в Европе. Различные европейские государства рассматриваются с точки зрения их положительного вклада, повлиявшего на всю европейскую культуру: итальянский гуманизм XV века, английская философия XVII, буржуазная революция во Франции XVIII, немецкий романтизм. Франция здесь упомянута, но не самой первой. Второй текст показывает различные мнения молодежи о будущем Европы. Затрагиваются проблемы единой экономики, богатых и бедных, единой моды. В следующей рубрике авторы учебника предлагают текст под названием «Влияния» – «Influences». Современная Франция предстает как отражение смешения европейских и мировых культурных тенденций: архитектурных, праздничных, туристических, не забывая об особенностях эмиграции.

На более продвинутом этапе обучения иноязычные реалии возникают прежде всего потому, что на них ссылались французские авторы текстов, приведенных в учебнике. Чаще всего речь идет о каких-либо научных теориях или легендах. К первому случаю, например, можно отнести толкование снов Фрейдом и Юнгом (с. 32, 3 урок), философскую теорию утопии Томаса Мора (с. 48, 4 урок), теорию относительности Эйнштейна (с. 68, 6 урок). Ко второму случаю, можно отнести описание легенд древней Греции (с. 68, 6 урок). Можно сказать, что обращение к реалиям другой культуры не носит целенаправленного характера, т.е. эти реалии присутствуют не для того, чтобы что-то доказать или сравнить.

Подобный подход типичен и для других учебных комплексов этого периода, например, Le Nouveau sans frontières [J. Girardet, J.-M. Cridlig, Ph. Dominique, 2002], Tempo [E. Bérard, Y. Canier, Ch. Lavenne, 1996 -2002], Forum [A. Campa, J. Murillo, Cl. Mestreit, M. Tost, 2001–2005] и др.

В учебных комплексах последнего десятилетия видна новая концепция культурологического содержания. Если говорить о вопросах «периферической» франкофонии, то в новых учебниках ей отводится значительная

часть пособия, практически половина. В каждом тематическом уроке приводятся какие-либо примеры из жизни франкофонных государств иных, чем Франция. Это можно увидеть в учебнике Edito уровня A1 [M. Alcaraz, C. Braud, A. Calvez, G. Cornuau, A. Jacob, C. Pinson, S. Vidal, 2016]. Так в уроке о представлении человека дана карточка Стромаэ (Stromae), певце бельгийского происхождения (с.31). Задание на выбор известной личности предлагает спортсмена и певицу из Франции, художника из Бельгии, писательницу из Сенегала (с. 32). Урок по ориентации в городе предлагает текст про Монреаль (с.38). В задании после текста требуется сравнить Париж и Монреаль. Урок по анализу комиксов предлагает известного персонажа подростка Айя из Йопугона, т.е. из Кот-д'Ивуар (с. 90). Тема праздников также включает праздник в честь святого Жана Батиста (Иоанна Крестителя), который является национальным праздником Квебека (24.06.), а также различные африканские праздники и карнавал на Таити (с. 95). Тема «Профессии» раскрывается на материале описания профессий француза, швейцарца и сенегальца (с. 109). То есть, как можно заметить, присутствует некий негласный критерий, который можно назвать «франкофонной корректностью», т.е. необходимостью раскрывать франкофонную культуру в самом широком смысле, не деля ее на чистую, типичную для Франции, и дополнительную.

На более продвинутом уровне эта тенденция сохраняется. Учебник Saison 4 [M.-N. Cocton coordination *pédagogiques*, 2015], рассчитанный на уровень B2, предлагает информацию о франкофонной культуре с разных точек зрения. Есть и лингвистический аспект: что обозначают различные выражения, специфические для конкретного региона (Бельгии, Квебека, Швейцарии) (с. 30). Представлен и культурологический аспект: например, выдающиеся женщины из различных франкофонных стран (Франция, Бельгия, Тунис) (с. 86), писать по-французски или по-франкофонски (с. 61), политическая жизнь Бельгии (сравнить ее с Францией) (с. 146). Франкофония выступает как оппозиция: Франция и франкоговорящие страны, их предлагается сравнить и дополнить картину франкофонного мира как единого целого. Каждая франкофонная культура – это частичка пазла, без которого гармоничная картинка не сложится.

Интересная тенденция организации материала наблюдается в учебнике Echo B2 [J. Girardet, C. Gibbe, 2014]. Безусловно, «франкофонная корректность» остается важным критерием для выбора материала учебника. Однако здесь ставится акцент на поликультурном разнообразии мира в целом. И «периферическая франкофония» выступает не только в виде жизни знаменитостей или социо-политических особенностей страны, но как отдельное мнение или решение поставленной задачи. Например, речь генерального секретаря Франкофонии Абду Диуфа о целях современной организации Франкофонии (с. 144) или канадский опыт решения проблемы эмиграции (с. 138). Часто культурные особенности франкофонных стран представлены в перечислении примеров со всего света. Например, в 1 уроке, где речь идет об образовании, французские студенты делятся своим опытом стажировок в других странах: в Великобритании, Испании и франкофонной Бельгии.

В целом это соответствует новой тенденции отражения иностранцев и их культуры в современных учебниках по французскому языку. Картина мира в них более глобальна, не ограничивается только пределами Франции. Так уже на начальном уровне Францию сравнивают с другими странами мира. В учебнике Edito уровня A1, например, идет постоянное сравнение французов: романтичные ли французы по сравнению с США и Англией (с. 96), какое напряжение электричества в сети в Европе и Америке (с. 121), где получать образование по программе Erasmus в Армении, Албании, Исландии, Ливане, России, Турции (с. 146).

Также показаны возможности путешествий. В уроке, посвященном этой теме, описывается, как молодая французская пара отправляется в поездку в Индию (с. 123). В том же разделе рассказывается о швейцарском писателе Н. Бувье, который в 24 года покинул Женеву, чтобы поехать в Турцию, Иран, Афганистан. Этот раздел продолжает идеологию франкофонии. Но в том же уроке приводится любопытный факт про мальчика 10 лет, который пересек США на поезде, чтобы получить бесплатный билет в музей в Вашингтоне. С точки зрения содержания этот факт не вписывается в понятие франкофонии вовсе. И мальчик – американец, и путешествует тоже не по франкофонной стране. Таким образом, авторы учебника не стремятся к подбору информации, говорящей исключительно о культуре Франции.

Нужно еще добавить, что в современных учебниках более свободное отношение к заимствованным словам, чем у учебников предыдущего поколения. Так в теме еда на этапе A1, одним из блюд в меню может быть гаспачо (с. 54). А в разделе мода говорится о типично французской футболке в полоску, «символе Франции», при этом ее называют «tee-shirt» (с. 67).

В учебниках для более продвинутого уровня Saison 4 и Echo B2 также поддерживается картина поликультурного мира. Также как в Echo, в Saison 4 показано решение представленной проблемы в разных уголках Земли. Так, задача, можно ли сделать рекламу более экологической, раскрывается на примерах Франции, Новой Зеландии и Испании (с. 69).

Также в этом учебнике есть урок, касающийся настроения и отношения к счастью. Там приводится список наций, где люди считают себя нитиками. Французы сравниваются с американцами, итальянцами, англичанами и испанцами. Далее в этом уроке есть текст рассказывающий, почему англичане считают, что концепт «грусть» присущ всей французской культуре в целом (с. 16). То есть здесь авторы показывают не только сравнение между культурами, но и оценка изучаемой культуры извне. Подобная тема поддерживается и в учебнике Echo, где говорится об эмоциональном поведении. Французы оцениваются иностранцами как высокомерная и холодная нация, но на самом деле так проявляются сдержанность и стеснительность (с. 97).

Безусловно, как и в учебниках предыдущего десятилетия, в современных учебниках существует апелляция к всемирно известным именам: Энди Уорхол, Марк Шагал (Echo), Спартак, Мартин Лютер Кинг (Saison 4).

Возвращаясь к примеру о стажировках за границей, представленном в Echo, нужно отметить, что там присутствует сравнительная оценка французскими студентами различных систем обучения. И они находят в иностранных подходах много хорошего, чего нет в их родной стране (с. 16). В продолжении этой тенденции можно привести пример интервью с меценатом, который говорит, что его вдохновила американская система благодарности государству, и что он хотел бы внедрить что-то подобное во Франции (с. 122).

Конечно, большая часть информации в учебниках основывается на культуре Франции. Изучающие языки должны знать культуру страны, ее политическое устройство, ее историю, литературу, повседневную культуру, понимать настроения внутри страны, знать, что люди думают и чем они дышат. Однако в современном мире никакая страна не существует в отрыве от других. Все культуры взаимосвязаны и должны учитывать друг друга. Современные учебники французского языка поддерживают эти настроения поликультурализма. Прежде всего, французский язык рассматривается как явление франкофонии многих стран, каждая из которых имеет свои особенности. И если в первом десятилетии XXI века наличие какой-либо информации о странах дальней франкофонии было приятным бонусом, то уже в современных учебных комплексах это требование к их составлению. Объем текстов в общем содержании, посвященных франкофонии, заметно больше и затрагиваемые проблемы гораздо шире, чем в учебниках более раннего поколения.

Однако современные учебники дают палитру мнений на решение проблемы, не стремясь ограничиться только франкофонными предложениями. Более того, авторы пособий не боятся показать, что опыт иных государств может быть не просто полезен, но и предлагать более удачное решение. Франция не выступает в данном случае как однозначный эталон культуры. Таким образом, учебные пособия последнего десятилетия, продвигая идею изучения франкофонных культур, поддерживают мысль, что они часть общей глобальной мировой культуры.

Список литературы

- [1] Крюкова О.А. «Центр» и «периферия» культуры на страницах УМК по французскому языку как иностранному: об эволюции социокультурного содержания. // Франкофония: «центр» и «периферия» в языке и культуре. Выпуск 9. – М.: ИД «Международные отношения», 2018.
- [2] Загряжская Т.Ю. Франкофония: социальная языковая и культурная политика. Выпуск 8. Предисловие к сборнику. – М.: ИД «Международные отношения», 2017.
- [3] Puren Ch. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. – Paris : Nathan Université, 1988.
- [4] Сайт международной организации Франкофонии: // URL: <https://www.francophonie.org/>.

MODERN TEXTBOOKS IN FRENCH: FRANCOPHONIE OR GLOBALIZATION?

E. Glazova

In France, many textbooks on French as a foreign language have been published in the last two decades. Of course, the methodological goals and linguistic accents of the content changed. Of course, it is logical that the main text material is the cultural heritage of France in a broad sense. This study will focus on another issue: how textbooks reflect elements of a culture different from French.

Key words: textbook, French language, sociocultural content, Francophonie, non-Francophone cultures

References

- [1] Kryukova O.A. «Tsentr» i «periferiya» kul'tury na stranitsakh UMK po frantsuzskomu yazyku kak inostrannomu: ob evolyutsii sotsiokul'turnogo soderzhaniya. // Frankofoniya: «tsentr» i «periferiya» v yazyke i kul'ture. Vypusk 9. – M.: ID «Mezhdunarodnyye otnosheniya», 2018.
- [2] Zagryazkina T.YU. Frankofoniya: sotsial'naya yazykovaya i kul'turnaya politika. Vypusk 8. Predisloviye k sborniku. – M.: ID «Mezhdunarodnyye otnosheniya», 2017.

ЖОНГЛИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ ЦЕННОСТЯМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

С.С. Грецкая (Москва, Россия)

Предлагаемая статья посвящена изучению, казалось бы, парадоксального явления – использования в произведениях массовой культуры, в частности кинематографа, нацеленных как на «Свою», так и на «Чужую» культурную аудиторию, отсылок к общечеловеческим ценностям в целях упрочения позиций конкретных культурных общностей и сохранения положительной идентичности их членов. Представляется, что намеренное обращение к надкультурным идеалам может использоваться представителями конкретных культур не только в качестве способа налаживания отношений с другими группами на почве духовного и интеллектуального единения, но и как косвенный инструмент возвышения собственной группы, акцентирования её достижений.

Ключевые слова: функции общечеловеческих/универсальных ценностей, культурная идентичность

В современную эпоху глобализации и глокализации значимость отличий между различными культурами, как очевидных для обывателя, так и глубинных, трудно переоценить. Как известно, ядро/основу/стержень любой культуры составляют ценности, традиционно понимаемые как «сложные, но определенным образом сгруппированные (выстроенные в определенном порядке) принципы, <...> придающие стройность и направленность непрерывному потоку действий и мыслей человека, связанных с решением “общечеловеческих” задач» (– *здесь и далее перевод С.Г.*) [Kluckhohn, Strodtbeck, 1961: 4].

Если специфическим для конкретных культур ценностям наряду с классификациями ценностных ориентаций/параметров измерения культур, применяемых для выявления ценностных и поведенческих особенностей различных народов, а также вопросу о субъективном характере ценностей вообще обычно уделяется значительное внимание в процессе обучения теории и практике межкультурного общения (см. Грушевицкая, Попков, Садохин, 2001; Куликова, 2004; Samovar, Porter, 2001 и др.), то к так называемым универсальным или общечеловеческим ценностям, которые представители разных культур разделяют в плане как содержания, так и характера (но не интенсивности) оценки, культурные антропологи и специалисты по межкультурной коммуникации склонны обращаться вскользь, констатируя факт их существования и значимость как одного из факторов, объединяющих население земного шара. Тем не менее представляется, что функциональность общечеловеческих ценностей в рамках конкретных актов межкультурного общения не настолько проста и «прозрачна» и, следовательно, перевес интереса вышеупомянутых специалистов в пользу определяемых культурой ценностных установок не вполне оправдан.

Настоящая статья посвящена рассмотрению возможности использования общечеловеческих ценностей в качестве инструмента межкультурного разобщения. Цель состоит в том, чтобы продемонстрировать, как в современной массовой культуре, в частности в кинематографических продуктах, универсальные ценности, вокруг которых строятся предлагаемые зрителю культуроспецифические сюжеты, служат не столько его духовному единению с представителями изображаемой группы, сколько укреплению культурной идентичности соотечественников создателей фильма, а также, возможно, возникновению/усилению недовольства зрителя своей культурной общностью.

Материалом для анализа послужило дискурсивное пространство англоязычного короткометражного фильма “The Lunch Date” (США, 1989) и фрагмента под названием “Rice Plate” преимущественно хиндиязычного кинематографического альманаха “Dus Kahaniyaan” (Индия, 2007). Выбор кинопроизведений как поликодовых текстов для анализа обусловлен рядом факторов. Во-первых, считаем правомерным рассматривать художественные фильмы в современных условиях, с одной стороны, как продукт многолетней (а в некоторых случаях – многовековой) межличностной и межкультурной коммуникации внутри государства, которое представляет коллективный автор, а с другой – как одного из участников межкультурного общения, поскольку они становятся доступны всё более широкой аудитории, не только ин-, но и аутгруппе. Во-вторых, вышеупомянутые короткометражные фильмы представляют интерес не только в силу того, что в них при помощи вербальных и невербальных средств раскрывается актуальная для американского и индийского поликультурных обществ ценностная проблематика, но и потому, что при очевидном сюжетном подобию основная идея произведения – неожиданное столкновение человека с одними из наиболее прочно укоренившихся в его

сознании стереотипов о и предубеждений к «Чужим» – реализуется не только с учетом культурного своеобразия страны-создателя фильма, но и с различными для каждого из двух случаев целями.

Рассмотрим особенности обращения к надкультурным ценностям в выбранных для изучения художественных произведениях. Так, удостоенный премии «Оскар» фильм “The Lunch Date” режиссёра Адама Дэвидсона [The Lunch Date, 1989] построен вокруг проблемы межрасовой розни, а точнее, предубеждений белых американцев к афроамериканцам и стереотипного восприятия последних. Состоятельная (на что указывает её внешний вид) белая американка среднего возраста сталкивается в холле Центрального вокзала Нью-Йорка с деловым афроамериканцем и роняет дамскую сумочку. Возмущенная героиня резко отвергает предложенную помощь по сбору содержимого сумочки с пола и опаздывает на поезд. Обнаружив отсутствие кошелька, она размышляет о безрезультатности его поиска в таком людном месте (взгляд её при этом пренебрежительно, но с некоторым опасением останавливается на бездомном афроамериканце). В привокзальном кафе раздосадованная дама уверенно оплачивает салат суммой, меньшей, чем его заявленная стоимость, брезгливо вытирает столик салфеткой и отходит за столовым прибором. Закончив протирать вилку, она разворачивается в направлении своего стола и не верит своим глазам: неопрятный, похожий на бездомного афроамериканский мужчина ест её салат. Несмотря на настойчивые заверения дамы в том, что салат принадлежит ей, мужчина продолжает молча есть, а в определенный момент даже хлопает ладонью по столу и пугает евроамериканку грозным рыком, устав от её претензий. В конце концов героиня начинает своей вилкой совершать «вылазки» в стоящую перед мужчиной тарелку, а затем принимает из его рук чашку с напитком и пакетик сахарозаменителя. Впоследствии вновь оказавшись на вокзале, героиня понимает, что забыла в кафе сумки, а вернувшись, выясняет, что они неприкосновенны, как и купленный ею салат – она перепутала столики, подсев к афроамериканцу. Даму развлекает нелепость её ошибки, в приподнятом настроении она следует на платформу и далее, мимо просящего милостыню афроамериканца, в вагон, где закрывает глаза и устало облокачивается о стену тамбура.

Приведенная последовательность действий героини и особенности её взаимодействия с афроамериканцами позволяют говорить о масштабах поднятого адресантом данного кинодискурса вопроса о расовых предубеждениях и стереотипах – белых американцев по отношению к американцам чернокожим. Ни на секунду не сомневаясь в привилегированности своего положения (даже не задумавшись о том, что в подобном заведении любому мужчине сомнительного достатка, а не только представителю негроидной расы, наверняка не позволили бы есть салат, который он не смог оплатить в полном объеме), дама видит в своем сотрапезнике бездомного, по отношению к которому она, с одной стороны, проявляет снисхождение, позволяя накормить и напоить себя, а с другой – испытывает страх (вербально – обвинениями – и невербально – «выпадами» и «уколами» своего столового прибора – атакует его, а потом с маской элегантной и безразличной сосредоточенности на лице первой встает из-за стола и покидает кафе, молча и быстро). Евроамериканка моментально забывает о том, что несколькими минутами ранее для неё принципиально недопустимым было не то что есть из одной тарелки, но даже касаться руками афроамериканцев (о чем свидетельствует эпизод со столкновением на вокзале). При этом происшествие в кафе не воспринимается героиней как жизненный урок, оно ничего не меняет в её мировоззрении: дама уже не помнит о своей ошибке и тем более не думает о человечности мужчины, который во время обеда не только терпел её неуважение и притязания, но и по собственной инициативе угостил её напитками. Налицо критика режиссёром предвзятого отношения белых американцев к представителям иных рас, а также нежелания помнить о тех ценностных установках, которые делают человека человеком, в том числе взаимном уважении, отзывчивости, щедрости и т.п. Поскольку автор идеи очевидно недоволен существующим внутри группы «Своих» положением дел, представляется правомерным говорить о некотором его разочаровании в собственной культурной идентичности, которое гипотетически, после знакомства с представленной историей, ждет любого евроамериканца или представителя иной культурной общности, заметившего за собой и членами интруппы нежелание противостоять расовым предубеждениям и стереотипам.

Важно отметить, что в ходе обеда афроамериканец, «ущемлённая сторона», не произносит ни слова, не пытается переубедить героиню, лишь достаивает её смешком и призывает к порядку ударом по столу и рычанием, когда она продолжает настаивать: “That’s my salad. That’s MY salad!!” («Это мой салат. Это же МОЙ салат!!»). Она же не только стремится убедить партнера по коммуникации в том, что он посягнул на чужой обед, но и, вначале приятно удивившись угощению, в дальнейшем принимает обходительное обращение с собой как должное: с дежурной улыбкой благодарит его за предложенный сахар (“No, thank you.”) и сахарозаменитель (“Thank you.”). Причина ухода дамы из кафе в том, что она получила желаемое и опасается возможных осложнений ситуации (афроамериканский бездомный мужчина по-прежнему представляет для неё потенциальную угрозу), просто не зная, как вести себя дальше в крайне непривычных для себя обстоятельствах.

В свою очередь во главу угла в истории “Rice Plate” [Dus Kahaniyaan, 2007] поставлен вопрос межконфессиональной нетерпимости. Герои – рассеянная правоверная индуска в возрасте и опрятный пожилой мусульманин. Дама опаздывает на поезд из-за череды неудач: сначала она забывает дома кошелёк, отвлекшись на телефонный звонок внучки, затем испытывает шок, во-первых, оттого что не может заплатить таксисту

за проезд, а во-вторых, потому что мужчина оказался мусульманином – при посадке в такси она ошибочно отождествила атрибутику автомобиля (изображения индуистских богов под лобовым стеклом) с вероисповеданием водителя; и наконец оказывается вынуждена собирать содержимое ручной клади с земли в результате столкновения с еще одним мусульманином. Обрушив на него своё возмущение, она агрессивно отклоняет помощь и демонстративно уходит, не взяв из его рук часть своих вещей. Решив пообедать во время ожидания следующего по расписанию поезда, женщина оставшимися на руках монетами оплачивает в привокзальном кафе самое дешевое блюдо – чечевичную похлебку (дал) с традиционными лепешками и рисом – и уходит в уборную. По её возвращении в зал кафетерия зритель ждет гневная тирада на плохом хинди (дама – этническая тамилка, для которой хинди родным не является) в адрес того самого мужчины, с которым героиня столкнулась на входе в вокзал. Мусульманин, как и бездомный афроамериканец в случае с американской встречей за обедом, спокойно и молча поглощает пищу, предположительно оплаченную дамой, и лишь изредка с усталой укоризной поглядывает на неё. В отличие от персонажа американского обеда, мусульманин в “Rice Plate” позволяет себе реагировать на женщину не только при помощи невербальных сигналов. На её возмущение, угрозы и причитания он в конце концов отвечает саркастическим замечанием: “– Dekho! Main police mein complaint karega. Tum mera plate chori karta hai! Diabetes mere ko! Mere paas no more paisa. Ab kya khayega main? – Mera bheja chod ke jo khana hai khao.” («– Ты смотри! Я пожалуюсь в полицию! Ты крадет моя тарелка! Мне диабет! Нет больше денег у меня. Что я съест теперь? – Да что хочешь ешь, только мой мозг в покое оставь»).

Еще более раздосадованная героиня выхватывает из рук мужчины блюдо и принимается есть. Он сочувственно созерцает, как она торопливо глотает пищу ложка за ложкой, а затем приносит ей стакан традиционного кофе с молоком. В ответ на предложение “Coffee lijiye. Bina shakkar.” («Возьмите кофе. Без сахара») дама начинает активно протестовать и резко останавливается: “Tumhara haath ka coffee pi ke mera dharma nashte...” («Пить кофе из твоя рука моя вера слабит...»). Когда на неё нисходит осознание того, что, поддавшись голоду и гневу, она нарушила правила, которые чтит и неукоснительно соблюдала всю жизнь, которые до настоящего момента определяли всё её существование, дама в ужасе убегает из кафе. Возвращение же за оставленными сумками обнаруживает еще одну ошибку женщины: именно она морально травмировала своего сотрапезника, а также физически лишила его обеда, в то время как купленная ей пища осталась нетронутой на её столике. Сидя на скамье на платформе, подавленная героиня понимает, насколько серьёзен на самом деле совершенный ею грех: в отношении другого человека, а не искусственно созданных поведенческих рамок, в которые она себя заключила, прячась за фасадом конкретного вероисповедания. Когда женщина-мусульманка с детьми спрашивают у индуски разрешения присесть там же, она отвечает согласием, что дает зрителю надежду на её дальнейшее истинное духовное самосовершенствование.

Итак, нельзя отрицать, что в обоих кинопродуктах адресант призывает видеть за «наносным», за внешними проявлениями культуры, – глубинное, истинно человеческое, связывающее людей на уровне этики. И в американском и в индийском художественных фильмах, несмотря на недвусмысленный упрек в адрес представителей своей группы, белых американцев или индусов, речь идет о попытке укрепить позиции данной культурной общности в ходе совместной духовной работы на общее благо – в процессе преодоления своей закоснелости.

Однако нельзя забывать о том, что представления об этичном и неэтичном поведении и степени этичности смыслов сообщений, передаваемых внутри культуры, отмечены культурной спецификой, о чем свидетельствуют различные исследования (см., например, Shuter 2001). Следовательно, само акцентирование представлений конкретной общности об этике не может не способствовать укреплению культурной идентичности членов данной группы наряду с формированием, пусть и не эксплицитным, негативного отношения к «Чужим», чье видение этичного идет вразрез с привычным для «Своих». В связи с этим отметим, что в обоих рассмотренных кинофильмах несправедливо обвиненные и подвергшиеся нападкам персонажи не прибегают к вербальным аргументам, чтобы обелить себя, они многозначительно безмолвны. Такое поведение со всей очевидностью обеспечивает им поддержку со стороны носителей тех культур, к которым они принадлежат, а главным героям создает идейных врагов из числа представителей аутгруппы, что, как нам кажется, вряд ли входило в планы создателей рассматриваемых произведений. Данное положение дел, однако, нивелируется тем, что в обоих парах и в американском и в индийском кинопродуктах герои составляют единое целое как представители одной национальной культуры: евро- и афроамериканцы, невзирая на объективно существующие отличия между ними, не перестают быть американцами, а индусы и мусульмане остаются индийцами.

Заслуживающим отдельного упоминания представляется конфликт культур, менее очевидный, чем представленные в сюжетных линиях изучаемых произведений. В “Rice Plate” моральный скачок представитель своей культурной группы гипертрофирован. Героиня испытывает катарсис в античном понимании – её дух очищается посредством интенсивных переживаний, о чем свидетельствуют выбранные автором невербальные сигналы (женщина в холодном поту выбегает из кафетерия, потом еле идет по железнодорожной платформе, держась рукой за шею и грудь, тяжело дышит и никак не может откашляться), а также ретроспекция – повторное использование фрагментов взаимодействия между героями в кафе как воспоминаний индуски о её несправедливом поведении. Поскольку вероятность того, что режиссёр хиндиязычного корот-

кометражного фильма не был знаком с оscarоносным американским произведением, стремится к нулю, позволим себе предположить, что в рамках индийского кинопродукта намеренно был не просто «пересажен на национальную почву» сюжет Адама Дэвидсона, но кардинально изменена основная идея: с одной стороны, подобно своему предшественнику, адресант призывает сограждан к решению актуального для государства вопроса, а с другой – как бы противопоставляет «Своих» американцам, предлагая идеальный вариант развития событий – отказ от предубеждений и стереотипов. Данный финал – имплицитная заявка на то, что представители своей группы способны к духовному рывку за пределы косности, в то время как автор первого рассмотренного кинофильма будто не увидел такого потенциала в членах своей культурной общности.

Исходя из вышеизложенного, считаем правомерным утверждать, что обращение к надкультурным, общечеловеческим идеалам открывает возможности не только для солидаризации людей в поликультурных обществах, но и для стимулирования их разобщения. В связи с этим дальнейшее детальное изучение роли универсальных ценностей в межкультурном общении представляется задачей не менее важной, чем изучение иерархии специфических ценностей в конкретных культурах, а также классификаций ценностных ориентаций и культурных измерений, используемых для сопоставления культур.

Список литературы

- [1] Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
- [2] Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур. Красноярск: РИО КГПУ, 2004.
- [3] Kluckhohn F.R., Strodtbeck F.L. Variations in Value Orientations. Evanston, IL: Row, Peterson. 1961.
- [4] Samovar L.A., Porter R.E. Communication Between Cultures. 4th ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2001.
- [5] Shuter R.M. Ethics, Culture, and Communication: An Intercultural Perspective // L. Samovar & R. Porter (Eds.), Intercultural Communication: A Reader. Belmont, CA: Wadsworth, 2001. Pp. 443–450.
- [6] Dus Kahanayaan [Электронный ресурс] // IMDb.com: [сайт]. URL: <https://www.imdb.com/title/tt0823451/> (дата обращения 10.10.2018).
- [7] The Lunch Date [Электронный ресурс] // IMDb.com: [сайт]. URL: <https://www.imdb.com/title/tt0100076/> (дата обращения 10.10.2018).

JUGGLING WITH PANHUMAN VALUES AS A MEANS OF MAINTAINING CULTURAL IDENTITY

S.S. Gretskaya (Moscow, Russia)

The article focuses on the seemingly paradoxical use of universal values in mass culture (as exemplified by cinema, which targets both in- and out-group recipients) with the goal of solidifying a particular culture and maintaining the identity of its members. It is argued that deliberate references to universal values can act as means of reinforcing and promoting one's cultural entity rather than spiritually and intellectually uniting humankind.

Key words: functions of panhuman/universal values, cultural identity

References

- [1] Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii: Utchebnik dlya vuzov / Ed. by A.P. Sadokhin. M., 2003.
- [2] Kulikova L.V. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Na materiale russkoi i nemetskoi lingvokul'tur. Krasnoyarsk, 2004.

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИТАЛЬЯНСКОГО КИНЕМАТОГРАФА 1945–1955 ГГ.

Н.Л. Гринчук (Москва, Россия)

В данной статье представлены результаты анализа фильмов из списка «Сто особо значимых шедевров итальянского кинематографа», составленного выдающимися итальянскими экспертами в области кино. Исследование направлено на выявление в рассматриваемых кинолентах национальных культурных ценностей, имевших особо важное значение для итальянского населения в первое десятилетие после окончания Второй Мировой войны (1945–1955).

Ключевые слова: Итальянский кинематограф, неореализм, национальные культурные ценности, семья, единство, работа, религиозная принадлежность

В Италии 1945–1955 гг. наблюдается новая волна развития кинематографа, представленного в первую очередь неореализмом и его дальнейшими ответвлениями (фантастический неореализм, «розовый неореализм» и другие), а также постепенным переходом от кинолент, посвященных исключительно военной тематике и непростою восстановлению страны после ужасов предшествовавшего десятилетия, к зарождающейся итальянской кинокомедии, впитавшей в себя отголоски знаменитой комедии дель арте, площадного театра, театра марионеток, варьете и других реалий итальянской культуры. По справедливому замечанию Н.А. Хренова, кинематограф не только способствует сохранению и поддержанию уже признанных культурных ценностей, но и «содержит то потенциально ценное, что лишь со временем будет включено в культуру в ее новых формах» [Хренов, 2008: 495], вследствие чего кино открывает широкий простор для исследования ценностей национальной культуры в синхроническом и диахроническом аспектах. Для выявления ценностей итальянского общества в первое десятилетие после окончания Второй Мировой войны на материале итальянского кинематографа был выбран знаменитый список, включающий сто его особо значимых шедевров (*100 film italiani da salvare*), созданных с 1942 по 1978 гг. Идея составления подобного списка родилась при проведении конкурса авторского кино в рамках Венецианского кинофестиваля, при сотрудничестве знаменитого кинохолдинга «Cinecittà» и Министерства культурного наследия, и была осуществлена журналистом и кинокритиком Фабио Ферцетти совместно с директором Болонской кинотеки Дж. Фаринелли, режиссером Дж. Амелио, профессором Туринского Университета Дж. де Луна, специалистом в области теории и истории кино Дж. Гриньяффи, кинокритиками М. Морандини, П. Мерегетти, Дж. Брунетта, писателем и сценаристом Д. Старлоне и экспертом в области кино С. Тоффетти.

В данной статье представлены результаты анализа тридцати трех фильмов, вышедших в Италии в исследуемое десятилетие, а именно «Рим, открытый город» (реж. Р. Росселлини), «Пайза» / «Земляк» (реж. Р. Росселлини), «Шуша» (реж. В. де Сика), «Депутатка Анджелини» (реж. Л. Дзампа), «Похитители велосипедов» (реж. В. де Сика), «Земля дрожит» (реж. Л. Висконти), «Горький рис» (реж. Дж. Де Сантис), «Гиблый город» (реж. М. Боннар), «Небо над болотом» (реж. А. Дженина), «Стромболи, земля Божья» (реж. Р. Росселлини), «Цепи» (реж. Р. Матараццо), «Дорога надежды» (реж. П. Джерми), «Августовское воскресенье» (реж. Л. Эммер), «Хроника одной любви» (реж. М. Антониони), «Огни варьете» (реж. А. Латтуада, Ф. Феллини), «Первое причастие» (реж. А. Блазетти), «Самая красивая» (реж. Л. Висконти), «Два гроша надежды» (реж. Р. Кастеллани), «Полицейские и воры» (реж. М. Моничелли, Стено), «Чудо в Милане» (реж. В. де Сика), «Семья Пассагуаи» (реж. А. Фабрици), «Умберто Д.» (реж. В. де Сика), «Европа '51» (реж. Р. Росселлини), «Белый шейх» (реж. Ф. Феллини), «Тото в цвете» (реж. Стено), «Дон Камилло» (реж. Ж. Дювивье), «Хлеб, любовь и фантазия» (реж. Л. Коменчини), «Маменькины сынки» (реж. Ф. Феллини), «Неаполитанцы в Милане» (реж. Э. де Филиппо), «Лихорадка жизни» (реж. Клаудио Гора), «Искусство устраиваться» (реж. Л. Дзампа), «Дорога» (реж. Ф. Феллини) и «Герой нашего времени» (реж. М. Моничелли). Все перечисленные фильмы были удостоены таких престижных кинопремий как «Оскар», «Золотой глобус», BAFTA, наград Сообщества кинокритиков Нью-Йорка и Национального совета критиков США, премий Каннского, Берлинского кинофестивалей и фестиваля в Карловых Варах, датской кинопремии «Бодиль», финской национальной кинопремии «Юсси», итальянской «Серебряной ленты», премии Совета Министров Итальянской Республики и других, вследствие чего их высочайший уровень и репрезентативность в контексте эпохи не вызывает сомнений.

В ходе анализа данных фильмов было выделено 27 ценностных образований, обладавших особой важностью для национальной идентичности итальянцев (самопредставления нации о себе [Шевлякова, 2018: 251])

в первое десятилетие после окончания Второй мировой войны, а именно: дом/семья, неразрывно связанные с этим понятия чести и любви, единство/сплоченность, наличие работы, религиозная принадлежность, человеческая жизнь как безусловная ценность, часто девальвировавшаяся на протяжении предшествовавшего двадцатилетия, совесть/правда/справедливость, достаток, крайнее отсутствие которого приводило героев в отчаяние и подчас толкало на преступный путь, крепость духа/преданность собственным идеалам, свобода/мир как отсутствие войны, борьба за права женщин, гражданское сознание, историческая память, мужество, чувство долга, ответственность, образованность и ее производное – самоирония, гордость, деятельное сострадание к ближнему, детство, как ценность, которой было лишено целое поколение, искусство как величайшая эстетическая ценность, вдохновлявшая людей даже в самые тяжелые времена, итальянский как национальный язык, воспринимаемый как ценность эскапизм (уход в иллюзорный мир от непереносимой тяжести событий с помощью воображения), оптимизм / умение создавать праздник и футбол как национальный спорт, обожаемый всеми, от ярых коммунистов до приходских священников. В данной статье рассматриваются ценности дома, работы, религиозной принадлежности и единства как лидеры по частоте проявления и степени выраженности в исследуемых фильмах.

Неоценимое значение имеет для итальянцев ценность семьи / дома, это важнейшее слагаемое в сумме понятий, составляющих представление о самом себе, даже несмотря на то, что прокормить семью в условиях полной безработицы иногда представляется невозможным («Смерть моего брата причинила мне огромную боль. Однако, с экономической точки зрения, как бы сказать, она облегчила мне жизнь: он вечно приходил сюда просить о помощи» – «Неаполитанцы в Милане»; «Везет тебе, у тебя никого нет, сам поел – и все сыты» – «Шуша»). Семья – безусловный приоритет в любой среде, даже среди арестанток («Депутатка Анджелина») и преступников («Полицейские и воры»). Герой последнего фильма вор Эспозито перед арестом просит прощения у жены, в последний раз расписывается в дневниках у детей, переживает о двойке по географии у младшей дочери, просит друга-полицейского отправлять своей супруге открытки из разных городов, в которых он якобы будет находиться по работе, чтобы она за годы его заключения ничего не заподозрила. Ради сохранения семьи одноименная героиня фильма «Депутатка Анджелина» отказывается от участия в политической жизни, несмотря на очевидное призвание быть предводителем и добиваться на этом поприще успехов. Уважение и почтение к главе семьи ставится во главу угла. О нежности и теплоте семейных отношений свидетельствуют вывески, которые герои фильма «Земля дрожит», жители сицилийской деревушки, изготовили собственноручно: «К нашему дорогому отцу», «К моему любимому жениху» и другие. В свою семью герои возвращаются, не найдя любви более истинной за ее пределами («Белый шейх»), настоящим «белым шейхом» оказывается для молодой героини не обаятельный, но беспринципный популярный актер, а свой собственный супруг, живой и настоящий, со своими недостатками. Не знает границ всеобъемлющая любовь к детям: примечательна сцена из фильма «Первое причастие», где перед совершением таинства каждый из родителей с умилением смотрит на своего ненаглядного ребенка, пытается еще раз украдкой его обнять, поцеловать, поправить наряд. Детские слезы для героев невыносимы, поэтому отцы бросаются на самые бессмысленные авантюры, лишь бы любимая дочка была довольна. Дом – пускай холодный, бедный и убогий, или же вовсе барак, построенный из строительных отходов и сносимый ветром («Чудо в Милане»), но непременно – с дорогими сердцу изображениями Мадонны и фотографиями предков, – это место силы. Истинную ценность дома ощущают персонажи кочующие, лишенные стабильного крова над головой: актеры варьете («Огни варьете»), солдаты («Пайза»), итальянцы, вынужденные в спешке покидать родные земли, не желая подчиняться новому режиму («Гиблый город») или же скрываться от правосудия («Цепи»). Дом – это также клочок земли, на которой человек мог бы начать и закончить свое существование (лейтмотивом фильма «Чудо в Милане» является строчка «Нам нужно всего лишь немного земли, чтобы родиться и умереть»). «Дóма» – это также в родном городке: не секрет, что региональная принадлежность итальянцев в силу исторических причин подчас ощущается сильнее национальной: герои чувствуют себя в первую очередь сицилийцами, и лишь затем итальянцами. Многие герои демонстрируют нежелание покидать свой край, какие бы тяготы ни приходилось переносить: «Здесь мы родились, здесь должны и бороться, и умереть» («Земля дрожит»).

Важность наличия работы, заявленная в уже в первой статье Конституции Итальянской Республики, проходит красной нитью через произведения всего исследуемого периода: многие женщины, не в силах справиться с нищетой, начинают торговать своим телом («Пайза»), дети, «грызущие вместо полдника ногти» («Депутатка Анджелина»), вынуждены зарабатывать на пропитание любыми, в том числе, преступными путями («Шуша»). Безработица заставляет людей соглашаться на самые невыгодные предложения («Горький рис»), женщины по сорок дней подряд трудятся на рисовых плантациях, стоя в воде, с согнутыми спинами, под палящим солнцем: у одной работницы от непосильной нагрузки прямо в поле случается выкидыш. В семьях земледельцев трудятся по мере сил все без исключения, даже самые маленькие дети, едва научившись ходить («Небо над болотом»). При закрытии шахты («Дорога надежды») мужчины устраивают подземные забастовки, при банкротстве фабрики – вызываются работать бесплатно («Неаполитанцы в Милане»).

Также особенной ценностью является для итальянцев религия, с обязательным ритуалом посещения мессы, приобщением священных таинств крещения, венчания, отпевания, тесным общением с приходским священником и другими членами церковного сообщества. Особое внимание в анализируемых кинолентах уделяется атрибутике: героиня, поклявшаяся перед статуей Мадонны, считает клятву священной и неруши-

мой («Цепи»); герой одноименного фильма священник Дон Камилло ведет непрекращающиеся монологи с распятием в своей церкви, жалуясь Христу, как другу, споря с ним, выпрашивая что-то и даже иногда угрожая. Образы священников отнюдь не отличаются хрестоматийностью: Дон Камилло гневается, рукоприкладствует прямо в церкви, не гнушается игрой в карты и сквернословием, потихоньку крадет у друга Пеппоне сигары, совершает поджог склада боеприпасов, предварительно украв оттуда один пулемет для себя, испытывает страсть к футболу (в одной сцене он даже забивает гол в исповедальную кабинку). В фильме используется обилие евангельских мотивов (рассердившись, он переворачивает столы и лавки), вследствие чего его фигура, столь живая и покоряющая своей неидеальностью, приобретает ореол блаженности. Такой же человечностью отличается и образ святого отца в фильме «Рим, открытый город»: в минуту отчаяния у падре вырывается проклятие в адрес фашистов, замучивших до смерти его близкого друга; ради спасения дезертира и подпольного типографа он идет на правонарушения и подделывает им документы, вследствие чего подвергается расстрелу на глазах у детей своего прихода. Попытки «торга с горным миром» находим также в фильме «Полицейские и воры»: «Зачем тебе они, – обращается вор Эспозито к святому Антонио, указывая на цветы перед статуей, – ты же серьезный святой, ты – мужчина! Ну, так можно я возьму? Да или нет? Молчание – знак согласия. Так можно, без обид? Я так и знал!». Характер агиографического повествования имеет фильм «Небо над болотом», снятый по реальным событиям: помимо финальной сцены гибели зарезанной при попытке изнасилования Марии Горетти, позднее причисленной католической церковью к лику святых, показательна сцена молитвы девочки в поле с отцом, а также обязательные молитвы всей семьи перед едой. Вера в Бога у героев тем сильнее, чем меньше у них оснований ожидать помощи от людей – всецело уповают на Бога и герои фильма «Дорога надежды», бросившие все и отправившиеся в опасное путешествие в поисках более достойной жизни. Удивительно, насколько щепетильными оказываются в вопросах религии герои-фашисты: в фильме «Рим, открытый город», к примеру, при нескрываемом атеизме («Отец Небесный не поможет», – заявляют они пленникам, обреченным на пытки) фашистский чиновник называет обыск церкви святотатством и старается, чтобы об этом никто не узнал.

Сюжетная линия каждого из фильмов построена на определенной системе ценностей (или «антиценностей») – например, в фильмах «Лихорадка жизни», «Искусство устраиваться» и «Герой нашего времени») или же на столкновении таких ценностных парадигм как:

- христианской и коммунистической («Дон Камилло»);
- церковной и светской («Пайза»);
- республиканской и монархической, противостоянии левых, правых и центристов («Депутатка Анджелина»);
- фашистской и антифашистской («Рим, открытый город», «Пайза»);
- тюремных заключенных и мира по ту сторону решетки («Шуша»);
- узурпаторов и угнетаемых («Земля дрожит»);
- служащих государственных охранных учреждений и преступников («Полицейские и воры»);
- военного и гражданского населения («Хлеб, любовь и фантазия»);
- взрослых и детей («Европа'51», «Шуша»);
- итальянской и американской культур в «Пайза», итальянской – культуры «второсортной расы» – и югославской в «Гиблый город», итальянской и литовской в «Стромболи, земля Божья»;
- жителей южных и северных регионов Италии («Дорога надежды», «Неаполитанцы в Милане»);
- состоятельных и бедных слоев населения («Чудо в Милане», «Первое причастие», «Хроника одной любви», «Августовское воскресенье»);
- молодого и старшего поколений – подобные конфликты присутствуют почти во всех рассматриваемых фильмах.

Зачастую к финалу обнажается куда большая близость ценностных представлений представителей противоположных групп, чем можно было бы представить изначально. Приходской священник Дон Камилло, главный герой фильма Ж. Дювивье, и коммунист Пеппоне, несмотря на многочисленные конфликты, драки и взаимные оскорбления, являются друзьями детства, впоследствии прошедшими вместе всю войну; Пеппоне, невзирая на непрекращающиеся прения, смущенно приносит своего новорожденного сына на крещение Дону Камилло (предложив, правда, в качестве одного из многочисленных имен для малыша «Ленин»). «Каждый сражается по-своему во имя единой цели – создания лучшего мира», – под занавес фильма произносит повествователь-резонер. Герои пятого эпизода фильма «Пайза», братья францисканцы, обнаружив, что из трех остановившихся в их монастыре американских капелланов один – католик, второй – протестант, а третий – иудей, пытаются обратить в «истинную веру» «заблудших овец». Принадлежность к разным конфессиям, однако, не помешала мужчинам пройти бок о бок всю итальянскую кампанию и стать добрыми друзьями. В фильме «Депутатка Анджелина» в очереди к портнихе встречаются люди, придерживающиеся абсолютно разных политических воззрений – разумеется, начинается перепалка, но брюки всем нужно подшить одинаково, и они смиренно дожидаются своего часа. Среди

героев фильма «Гиблый город» присутствуют и те, кто поддержал новый режим из страха или вследствие неверного расчета, но не потерял человеческого лица – в последний момент такой герой, не раздумывая, жертвует своей жизнью ради жизни друга. В фильме «Земля дрожит» рыбаки небольшой деревушки Ачитрецца близ Катании бессовестно эксплуатируются оптовиками-скупщиками рыбы – так, даже работая на износ, они все равно не могут прокормить свои многочисленные семьи. Однако, по выражению одного из героев, «кто сегодня богат, завтра может быть беден», и наоборот: своенравная и непредсказуемая судьба (ит. – *destino, fortuna, malasorte*) уравнивает всех до единого. Герои фильма «Полицейские и воры», мошенник Фердинандо Эспозито и сержант Лоренцо Боттони, несмотря на кажущуюся диаметрально противоположность миров, к которым они принадлежат, обнаруживают настолько очевидную общность базовых ценностей, что, не желая того, проникаются друг к другу глубокой человеческой симпатией, и вот вор уже готов рискнуть своей свободой и добровольно сдаться для того, чтобы сержант не потерял место, а сержант, напротив, готов распрощаться с карьерой, лишь бы не забирать у семьи Эспозито единственного кормильца. В фильме «Хлеб, любовь и фантазия» столкновение систем ценностей корпуса карабиньеров и гражданского населения и вовсе завершается заключением двух браков – карабиньеров с местными женщинами – так, изначальный конфликт перерождается в благодатную почву, на которой зарождается новая жизнь. Пронзительно отражается в исследуемых кинолентах одиночество детей – взрослых либо нет в живых («Бомба, бум-бум, понимаешь?» – «Пайза»), либо, если они в добром здравии, то им совсем не до них. В фильме «Европа '51» сын героини, нервный и чувствительный мальчик, переживший бомбардировки в Лондоне, всячески пытается привлечь внимание матери, слишком увлеченной светской жизнью; привычная симуляция плохого самочувствия однажды заканчивается самоубийством ребенка, не выдержавшего груз собственной ненужности. Однако объединяет и напуганного ребенка, и вечно занятого взрослого одна и та же ядерная потребность – быть замеченным, получить одобрение и любовь окружающих. Непреодолимая пропасть разделяет в ряде вышеупомянутых фильмов зажиточных людей и жителей пригородных бараков, едва сводящих концы с концами (в фильме «Августовское воскресенье» любопытно отметить отдельные пляжи для бедных и богатых), людей, принадлежащих к разным культурам, национальным (вплоть до открытой агрессии по отношению к чужестранке в картине «Стромболи, град Божий») и региональным (южане, бегущие на север от нищеты в поисках работы, встречаются враждебно, воспринимаются неотесанными варварами, похитителями рабочих мест, бездельниками, круглые сутки валяющимися на солнце), однако, по замечанию одного из героев фильма «Чудо в Милане», «у всех на руках по пять пальцев, и носы мерзнут у всех одинаково». В большом количестве присутствуют в рассматриваемых фильмах конфликты поколений, кульминационно проявляющиеся в воспитательных сценах, в которых старое поколение, сетуя на всеобщую деградацию и навлеченное на семью бесчестье, пытается вразумить молодежь, иногда и путем побоев; либо, узнав о любовной связи чада, прогоняет его/ее из дома, кидая вслед скромные узелки с небогатым приданым. Возникают конфликты поколений и на идейной почве: герой фильма «Земля дрожит» Нтони решает послушаться мудрого старика и восстает против того безысходного рабства, в котором находится население Ачитрецца уже очень долгое время. Однако, лишаясь идейного единства, семья распадается и физически: «одна за одной высыхают и падают ветки» семейного дерева, и их пробитому кораблю «все ветры кажутся встречными».

Все вышеизложенные наблюдения подводят к выделению одной из важнейших ценностей итальянского общества в послевоенный период – ценности **единства**, консолидировавшейся в рамках движения Сопротивления и актуальной вопреки различиям самого разного рода. «Главное – это держаться сообща и научиться любить друг друга», – произносит один из героев фильма «Земля дрожит». К любви к ближним как к братьям во Христе призывают герои фильма «Дорога надежды», демонстрирующие крепкую связь со своими односельчанами. Единство не может нарушить даже физическая смерть: покидая навсегда родную Полу (впоследствии переименованную в Пулу), герои картины «Гиблый город» откапывали из земли своих мертвецов и загружали гробы на корабль. Идеей единения с народом горит героиня фильма «Европа '51». Переживание собственной потери делает героиню более восприимчивой к несчастьям других людей, именно в сострадании ей открывается новый смысл бытия. Приходят к осознанию своего внутреннего единства и северяне с южанами, такие разные и такие похожие между собой итальянцы: «Мы очень близки друг к другу, достаточно только протянуть руку» («Неаполитанцы в Милане»). И, конечно же, ощущение национального единства подкрепляется такими неотъемлемыми элементами итальянской культуры, объединяющими их всех, независимо от регионального происхождения, как паста («В моей семье паста – это все», – признается один из персонажей фильма «Искусство устраиваться»), кофе, которым люди с радостью угощают друг друга в условиях отсутствия какого бы то ни было продовольствия, Рождество, особо дорогой праздник для итальянцев, в канун которого состояние человека гипертрофируется: счастливые чувствуют себя еще более счастливыми, а одинокие особо остро ощущают свое одиночество, и другие.

Итальянский кинематограф 1945–1955 гг., трактуемый как субъективированная, «застывшая» психика эпохи с ее чувствами, настроениями, мыслями и переживаниями [Сорокин, 1992: 42], предоставляет богатейший историко-культурный материал для аксиологического анализа. Результаты исследования нескольких десятков довольно разноплановых фильмов, появившихся в данный период – трагедий и комедий, социально-бытовых драм, любовных мелодрам и детективов [Кино Италии, 1989 : 9], еще раз подтвердили важность таких ценностей национальной итальянской культуры как дом, возможность трудоустройства, религия и единство группы, будь то семья, приход, родной городок, регион Италии, нация или человечество в целом.

Список литературы

1. *Кино Италии: Неореализм: Пер. с итал. / Сост., вступ. ст. и комм. Г.Д. Богемского. – М.: Искусство, 1989. Цит. по электронной версии: booksafe.net/read/bogemskiy_g-kino_italii_neorealizm-175485.html#p9, последняя консультация 16.10.2018, 18:30.*
2. *Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Полиздат, 1992.*
3. *Хренов Н.А. Образы «Великого разрыва». Кино в контексте смены культурных циклов. – М.: Прогресс-Традиция, 2008.*
4. *Шевлякова Д.А. К вопросу о национальной идентичности: теоретико-методологические подходы исследования // Культура и цивилизация. 2018 Том 8 №1А.С. 248–256.*

THE ANALYSIS OF NATIONAL CULTURAL VALUES THROUGH THE PRISM OF ITALIAN CINEMA (1945–1955)

N.L. Grinchuk

This article contains the results of a research on the films from the list “100 Italian films to be saved”, created by the leading Italian experts in the sphere of cinema. The present survey is aimed to reveal in the feature films in question the values of the Italian national culture that were of great importance for the Italian society in the first post-World War II decade.

Key words: Italian cinema, Italian neorealism, national cultural values, family, job, solidarity, religious identity

References

- [1] *Kino Italii: Neorealizm: Per. s ital. / Sost., vstup. st. i komm. G.D.Bogemskogo. – M.: Iskusstvo, 1989.*
- [2] *Sorokin P.A. Chelovek. Civilizaciya. Obshhestvo. – M.: Polizdat, 1992.*
- [3] *Xrenov N.A. Obrazy` «Velikogo razry`va». Kino v kontekste smeny` kul`turny`x ciklov. – M.: Progress-Tradiciya, 2008.*
- [4] *Shevlyakova D.A. K voprosu o nacional`noj identichnosti: teoretiko-metodologicheskie podxody` issledovaniya // Kul`tura i civilizaciya. 2018 Tom 8 №1A.S. 248–256.*

УМК «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ» КАК ЗЕРКАЛО СОВРЕМЕННОГО ИРАНА

А.В. Громова (Москва, Россия)

Использование аутентичных иранских учебников по общественным наукам нацелено на постепенное освоение основных понятий географии, истории, этнографии, культуры, государственного управления и всей необходимой для их описания терминологии, с одной стороны, и на поиск и изучение актуальной информации о современном иранском обществе, его политическом и экономическом развитии, с другой. Это сочетание может обеспечить овладение нужными исследовательскими навыками и терминологией, и, главное, познакомить студентов с реалиями повседневной жизни этой многоликой и быстро развивающейся страны.

Ключевые слова: методы лингводидактики, общественные науки, персидский язык, география Ирана, история и культура Ирана

Знакомство с особенностями географии, климатическим многообразием и ресурсным потенциалом Ирана, с его политическим устройством, экономическим развитием и демографической ситуацией в начале XXI в. является неотъемлемым компонентом лингвострановедческого курса персидского языка.

Для студентов-востоковедов, будущих специалистов по экономике, истории, культуре и политическому развитию Ближнего Востока, углубленное изучение страноведческих материалов исключительно важно, как в плане приобретения необходимых исследовательских и коммуникативных навыков, а также освоения языка для специальных целей, так и в более широком социокультурном контексте формирования необходимого комплекса знаний о специфике этой многоликой в этническом и лингвистическом плане страны.

Ценным подспорьем в этой работе оказываются аутентичные школьные учебники по гуманитарным и общественным наукам, изданные под эгидой Министерства образования и воспитания Исламской Республики Иран и размещенные на сайте Организации по изучению и планированию образовательного процесса (<http://www.chap.sch.ir>).

Уже после изучения алфавита и простейших грамматических правил начинающие иранисты с большим энтузиазмом разбирают короткие стихотворения, например, «Иран, ты прекрасен!» [Fārsi, 2018: 47] и другие небольшие отрывки из учебника по персидскому языку для первого класса: «Иран – это наша страна. Иран – это наша родина. Мы любим нашу исламскую родину. Наша страна обширна, много в ней равнин, пустынь и гор. Есть море. Мы любим нашу страну. Люди нашей страны, где бы они ни находились, – это иранцы. Мы любим Иран и иранское» [Fārsi, 2018: 79]. Таким образом, помимо изучения разных систем письма (в учебнике сочетаются письменный и печатный подчерки), мы сразу окунаемся в атмосферу патриотического воспитания, которая царит в иранских школах, что позволяет затем лучше понять весь пафос и всю трепетность их отношения к родине. После этого не удивляет обилие современных иранских музыкальных композиций, воспевающих красоты разных уголков Ирана, в изобилии представленных на сайтах, подобных <http://www.darvishmusic.com>, где студенты с интересом скачивают традиционную музыку и последние новинки иранской эстрады.

Для учеников, владеющих персидским языком на среднем и продвинутом уровне, наибольший интерес представляют учебники по дисциплине «Общественные науки» (Motāle'āt-e ejtemā'i) для 5, 6, 7, 8 классов и особенно их следующие тематические блоки:

- 1) нормы общения и поведения в современном иранском обществе,
- 2) общество и власть в Исламской республике,
- 3) ресурсы и экономический потенциал Ирана,
- 4) положение Ирана в регионе.

С правилами коммуникации и поведенческими моделями можно познакомиться в разделах, посвященных следующим вопросам:

- традиции и этикет общения с товарищами, друзьями и близкими [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 9–16],
- жизнь индивида в обществе: наши чувства, сопереживание и сочувствие другим [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 5: 1–21],
- необходимость соблюдения общественного порядка, социальных норм и правил безопасности [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 7, 14–16],
- оказание взаимопомощи в чрезвычайных ситуациях [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 7, 21–25],
- солидарность и взаимовыручка [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 8, 1–12].

Помимо необходимой лексики, много актуальной информации о состоянии современного иранского социума можно почерпнуть в разделах о формах проведения досуга и рациональном планировании времени [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 67–78], о средствах связи и роли СМИ в жизни общества, о рисках, связанных с чрезмерным доверием рекламе и с излишним увлечением компьютерными играми [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 35–46].

Разделы «Иран – наш дом» [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 50–56] и «Наши права и обязанности» [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 1–12] не только позволяют познакомиться с административным делением и структурой управления страной, но и составить себе представление, о том, как воспринимается в Исламской республике гражданский долг и место индивида в системе социальных связей.

Самая современная терминология и номенклатура представлена в уроках о политической системе Ирана и роли правительства в управлении страной [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 13–22], об устройстве и функциях законодательной ветви власти [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 17–20], об работе органов судебной системы [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 30–34].

Стремительный рост урбанизации, результаты последних переписей населения и прочие разнообразные материалы, публикуемые Национальным центром статистики (<https://www.amar.org.ir>), обсуждаются при работе над разделом о демографической ситуации в странах Ближнего и Среднего Востока и о динамике их населения в последние годы [Motāle'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 73–79]. Вместе с актуальными статистическими данными и возможностями их применения в научной и аналитической работе изучаются факторы изменения структуры распределения населения по территории в контексте геополитического и экономического развития региона и, естественно, разбирается вся необходимая лексика и фразеология.

Базовая экономическая терминология осваивается в ходе изучения таких тем, как «Производство, распределение и потребление» [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 7, 31–42], Сельское хозяйство в Иране и факторы развития и особенности агрикультуры в разных регионах страны [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 25–34], климатические условия и биоразнообразие [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 57–72]. Анализ специфической страноведческой информации тесно связан с разбором таких актуальных вопросов, как изменение климата, дефицит водных ресурсов, необходимость защита окружающей среды [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 79–86].

Проблема истощаемости природных ресурсов и полезных ископаемых, актуальность использования возобновляемых источников энергии и необходимость бережного отношения к морским богатствам и нефтегазовым месторождениям Каспийского моря и Персидского залива являются лейтмотивом уроков «Энергетические ресурсы Ирана» [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 35–44] и «Моря Ирана и их богатства» [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 87–96]. Это часто может служить отправной точкой для дискуссий на злободневные темы, в ходе которых от современных иранских реалий легко перейти к сравнению социально-экономическую и экологической ситуации в различных странах мира и региона.

Алгоритм работы варьируется от темы к теме, в том числе с учетом специализации и профиля подготовки студентов (история, филология, экономика, политология), в соответствии с этим глубже прорабатываются отдельные тематические блоки. Многие из рассматриваемых тем, однако, оказываются актуальными для всех специализаций.

Так, раздел об одежде и моде [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 77–86] интересен в контексте изучения истории культуры, так как здесь затрагиваются сюжеты становления и развития традиционной одежды в разные эпохи, подчеркивается этнокультурная и социальная обусловленность дресс-кода. В то время для экономистов оказывается важнее терминология, связанная с описанием производственной цепочки, мастерских, машинного производства.

Рассказ о красотах и великолепных памятниках Исфахана [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 57–66] сочетает в себе исторический очерк об их создании и о расцвете наук и культуры в исламский период, с одной стороны, и, с другой, своего рода аналитическую справку о типологии и основных факторах развития туризма (историко-культурного, религиозного, экотуризма), в которой подчеркивается значение этой отрасли для решения проблемы трудовой занятости и экономического роста на уровне отдельных провинций и в масштабе всей страны.

Актуализации историко-культурного наследия Ирана и его экономический потенциал в целом [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 89–102] являются одной из генеральных линий, которые последовательно проводятся в современных иранских учебниках.

Комплексный междисциплинарный подход в особенности характерен для изучения разделов и положений Ирана в регионе, представленный на разных уровнях сложности, в учебниках с 5 по 8 класс. Вначале рассказывается о географии, особенностях экономики, истории, культуры Азербайджана, Армении, Пакистана, Туркменистана [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 5 2018: 56–65], единая схема описания обеспечивает повторяемость и, следовательно, легкую выучиваемость лексики. Это закладывает основы для более быстрого и эффективного освоения более сложного материала, когда описывается культурная и историческая общность стран Ближнего и Среднего Востока [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 97–106], позиция Ирана в регионе Юго-Западной Азии [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 121–134], что позволяет потом перейти – с еще большей степенью подробности и сложности – к особенностям географии и экономики Азии [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 105–120] в сопоставлении с Европой и Африкой [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 8 2018: 135–150].

Легкому усвоению материала способствуют карты, схемы, рабочие листы и другие средства визуального представления информации, широко применяемый в современных иранских учебниках. Так, урок о сельском хозяйстве [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018: 25–34] содержит карту с обозначенными районами производства риса и пшеницы, гистограмму производства пшеницы в последние годы и таблицу с урожаем апельсинов. Выращивание риса и цитрусовых описано в формате интервью с рисоводом и садоводом. Все это сочетается с красочными рисунками и схемами. Так, симпатичный мальчик с корзиной мандаринов заявляет: «Наши фрукты действительно отменного вкуса. Мы предпочитаем покупать и есть иранские фрукты. Так мы поддерживаем наших замечательных садоводов!». Еще ни разу не случилось, чтобы студенты не смеялись такой аккуратной и мило проводимой кампании по поддержке отечественного сельского хозяйства.

Большую пользу имеет также выполнение предложенных в этих учебниках творческих заданий, которые не только позволяют выучить и активизировать нужную лексику, но и дают стимул к поиску новых фактов и исследованию богатых персоязычных интернет-ресурсов.

Например, имеется задание: «Представьте себе, что вы с друзьями получили приз от турфирмы: трехдневная поездка в любой из городов Ирана. Вам необходимо определиться с маршрутом. Надо убедить товарищей в том, что именно Ваш выбор является самым удачным. Дайте развернутый и аргументированный ответ» [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 7 2018: 88]. Чтобы навести справки о популярных маршрутах, убедительно представить самые красивые исторические места и памятники, а также составить представление о возможностях покупки билетов, бронирования туров и гостиницы по интернету, предлагается использовать туристические порталы <http://hamgardi.com>, <https://www.kojaro.com/>, <https://www.eligasht.com>.

Для выполнении задания «Узнайте, каковы ингредиенты самых популярных в вашем регионе блюд, какие сельскохозяйственные продукты используются при их приготовлении» [Motālē'āt-e ejtemā'i-ye 6 2018:

27] необходимо собрать информацию о традиционных типичных кушаньях определенной местности (гастрономический регион Ирана дается на выбор). Предполагается постепенное знакомство с популярными кулинарными сайтами (<https://irancook.ir>, <https://sarashpazpapion.com>), соответствующими разделами туристических порталов (<https://gardesh-gar.ir/>, <https://seeiran.ir/>), новостных сайтов и блогов (<http://www.bartarinha.ir>, <https://www.eghamat24.com/>, <http://www.beytoote.com/>); просмотр кулинарных программ иранского телевидения (например, выпуски программы «Āšpazi (Готовка)» <http://www.telewebion.com/program/42011>).

Общей целью создания дополнительных дидактических материалов (в формате отдельных уроков электронного пособия) является закрепить знание необходимой страноведческой терминологии и специфических лексико-грамматических структур. В ходе работы обсуждаются дискуссионные моменты перевода, поиск эквивалентов для слов и выражений с анализом контекста их употребления. Задаются направления для поиска дополнительной информации по обсуждаемым темам, а также по близким и смежным вопросам.

Широко используются оригинальные видеоматериалы: отрывки общественно-образовательных программ иранского Гостелерадио, архив которых доступен на <http://www.telewebion.com>. Изучается подобранная по тематическому принципу инфографика (<http://www.irna.ir/fa/infographic>), презентации, созданные на базе изучаемых разделов учебников.

К каждому разделу предлагаются переводные упражнения: термины, фразеологизмы и предложения с русского на персидский, дополнительные тексты – с персидского на русский. Задания включают также ответы на вопросы и дискуссию по ним, подготовку небольших сообщений об изучаемых фактах и явлениях, а также тесты, основанные на контрольных заданиях, используемых в иранских школах.

Использование данного учебно-методического комплекса позволяет не только расширить лексический запас по выбранным темам (что готовит почву для перевода аутентичных новостных медиа-материалов), но и позволяет воссоздать современный облик этой богатой, молодой и полной контрастов страны и лучше понять основные тенденции ее стремительного развития в условиях глобализации.

Список литературы

- [1] Fārsi. Avval-e dabestān / Sāzemān-e pažuheš-o barnāmerizi-ye āmuzeši. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018).
- [2] Motāle'āt-e ejtemā'i 5 (panjom-e dabestān) / Sāzemān-e pažuheš-o barnāmerizi-ye āmuzeši. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018).
- [3] Motāle'āt-e ejtemā'i 6 (šešom-e dabestān) / Sāzemān-e pažuheš-o barnāmerizi-ye āmuzeši. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018).
- [4] Motāle'āt-e ejtemā'i 7 (madani, joyrāfiyā, tārix). Pāye-ye haftom-e dowre-ye avval-e motevassete / Sāzemān-e pažuheš-o barnāmerizi-ye āmuzeši. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018).
- [5] Motāle'āt-e ejtemā'i 8 (madani, joyrāfiyā, tārix). Pāye-ye haštom-e dowre-ye avval-e motevassete / Sāzemān-e pažuheš-o barnāmerizi-ye āmuzeši. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018).

SOCIAL SCIENCES SCHOOLBOOKS AS A MIRROR OF THE IRAN TODAY

A. Gromova (Moscow, Russia)

A number of textbooks produced in Iran for the Social Studies school programs cover the most important concepts from geography, history, ethnography, government, culture, and introduce plenty of up-to-date precious information on the actual development of the Iranian economy, society and everyday life. In addition to a rapid acquisition of research skills and the proficiency in Persian for special purposes, these schoolbooks and supplementary teaching materials let us have a glance at the real life of today's Iran.

Key words: language teaching methods, Social sciences, Persian language, geography of Iran, history and culture of Iran

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НЕМЦЕВ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА

О.В. Гудина (Москва, Россия)

В статье речь идёт о проблеме национальной идентичности в современном немецком обществе. Миграционная политика федерального правительства вызвала политический кризис, приведя к расколу в немецком обществе на сторонников и противников приёма беженцев в Германии. В обществе наглядно проявилась различное толкование понятий народ и немецкий.

Ключевые слова: идентичность, немецкий, национальный, народ, мигрант

К числу наиболее острых проблем современной Германии относится проблема мигрантов и их интеграции в немецкое общество.

Политика открытых дверей (Willkommenspolitik), инициированная федеральным канцлером А. Меркель в 2015 году, привела к появлению в Германии более 1,5 млн. беженцев, вызвав так называемый миграционный кризис. Немецкое общество оказалось расколотым на сторонников и противников появления иностранцев в стране. Большая часть населения поддерживает политику “единства в многообразии”. В основе их восприятия немецкого общества доминирует приверженность таким универсальным ценностям как свобода, открытость, толерантность.

Проблема национальной идентичности немцев, вопрос, кого можно считать немцем, становится предметом дискуссионного обсуждения в немецком обществе. Наличие ненемецкого меньшинства вызывает у части населения в Германии серьёзную психологическую озабоченность, создавая определённую напряжённость в политической сфере. В ФРГ ширятся опасения, что наметившиеся в этой области тенденции приведут к тому, что Германия перестанет быть немецкой. Противники притока мигрантов в страну понимают свою идентичность как национально однородную. Наиболее яркими противниками мигрантов стали участники движения Пегида Pegida Патриоты-европейцы против исламизации Запада Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes и члены партии Альтернатива для Германии АдГ (AfD). Лозунги, с которыми на митинги выходят протестующие против мигрантов, содержат вновь понятия народ (Volk) и немецкий (deutsch).

Вопрос о том, что является немецким, является на протяжении веков постоянной составляющей немецкой политики. Ницше отмечал, что сама постановка вопроса “Was ist deutsch”, является типично немецкой. Исторически процесс формирования немецкого национального самосознания был осложнён рядом факторов: вековая раздробленность на экономически самостоятельные княжества, отсутствие естественных границ у страны, несовпадение границ немецкого языкового пространства с государственными границами, отсутствие долгого времени единой столицы, конфессиональное разделение немецких земель на преимущественно католический юг и протестантский север. Особое значение для становления национальной идентичности имели в новейшей истории события, связанные с нацистским прошлым и его преодолением, разделение и последующее воссоединение немецкого народа. Критическое осмысление национальной истории и формирование демократического гражданского общества стало означать приверженность демократическим идеалам как основе немецкой идентичности.

Само слово deutsch в отличие от названий других языков и их последующего переноса на народ, на этих языках говорящих, обозначало изначально язык простолюдинов, которые не владели латынью. Слово deutsch впервые употребляется в документе французского суда (на латыни), где используется как термин “theodisca lingua” в 768 г. В современном немецком языке это значение осталось в выражениях auf gut deutsch (разг.) открыто, по-простому, mit j-m deutsch reden (разг.) говорить с кем-л. без обиняков, просто. Перевод Библии на немецкий язык, сделанный М. Лютером в XVI веке, сыграл особую роль в становлении немецкого самосознания.

Э. Ренан ещё в конце XIX века отмечал, что история в большой степени предопределяет особенности нации. Германия очень поздно в 1871 г. стала единым государством. Не случайно её часто называют, “verspätete Nation” запоздавшая нация. Историческое своеобразие Германии, представлявшей территориально “лоскутное одеяло” из более чем трёхсот мелких княжеств с их особой культурой, традициями, диалектами, предопределило то, что содержательные основы немецкой национальной идеи были созданы немецкими литераторами и философами. Именно они наделили понятие deutsch особой исключительностью, приписывая немцам не только положительные черты характера, но и миссионерские функции. И.Г. Гердер в трактате “Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit” даёт своё определение: “Der natürlichste Staat ist also auch ein Volk, mit

einem National-Charakter. Jahrtausendlang erhält sich dieser in ihm und kann, wenn seinem mitgeborenen Fürsten daran liegt, am natürlichsten ausgebildet werden: denn ein Volk ist sowohl eine Pflanze der Natur, als eine Familie; nur jenes mit mehreren Zweigen". [цит. по Heigert 1968: 123] Особую лепту внесли в становление понятия немецкие романтики, утверждавшие, что нацию определяет общность языка и культуры. Романтики по-иному истолковывали понятие Volk народ, основой которого сделали представление о немецком характере das deutsche Wesen немецкая суть. Они заговорили об особой связи немцев с природой и религией. Так появились понятия der deutsche Wald и die deutsche Eiche – немецкий дуб. У слова Deutschtum немецкость появляется религиозное звучание. Согласно созданному романтиками национальному мифу религия и отечество определялись, дефинируя друг друга: всё по-настоящему немецкое – христианское, а всё истинно христианское – немецкое. Так немецкость стала моральной категорией, на которую ориентировалось и право. Своими произведениями романтики способствовали созданию национальных мифов, сыгравших важную роль в обосновании немецкой исключительности. "Dabei waren beileibe nicht die Verzauberungen genuine politisch, aber fast alle erwiesen sich als politisch anschlussfähig, zumindest derart, dass sie etwas zur Identität der Nation beisteuerten und das vorgeblich Besondere, Einmalige der Deutschen fassbar machten. In diesem Sinne befriedigen politische Mythen ein kollektives Destinktionsbedürfnis, wobei sie es selten bei bloßer Abgrenzung belassen, sondern Überlegenheitsvorstellungen und Dominanzansprüche wecken". [Münkler, 2009: 13]

В 1811 г. немецкий философ Фихте (Fichte), который считается одним из основателей национальной немецкой идеи, впервые употребил слова deutsch – немецкий и völkisch – народный, как полные синонимы, а немецкий писатель, известный борец за чистоту немецкого языка, Пфистер-Швайгхузен (von Pfister-Schwaighusen) предложил в 1875 г. употребление völkisch как истинно немецкого слова вместо national. Понятие völkisch было радикально националистическим. Созданное в Германии в конце XIX в. правоэкстремистское движение националистов с ярко выраженными антисемитскими и антиславянскими взглядами включило его в своё название "Völkische Bewegung", заявив о проповедуемых взглядах как о народных völkische Weltanschauung. В начале XX в. движение приобретает политическую значимость и считается предшественником национал-социалистического движения "Bis heute sind die Völkischen eine wichtige Strömung des Rechtsextremismus. Die bewegung war nicht nur antisemitisch, sondern auch antiegalitar und generell antimodernistisch.. Sie lehnte Frauenemanzipation und Demokratie, Urbanisierung ebenso Parlamentarismus, moderne Kunst und neuartige Sportarten wie Fußball ab". (Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung).

Понятие völkisch было одним из центральных в нацистской идеологии. Оно многократно употребляется в книге Гитлера "Mein Kampf" как базовое понятие расовой теории нацистов. После поражения во Второй мировой войне слово völkisch вышло из употребления, так как воспринималось как откровенно шовинистическое.

В современной Германии правоэкстремистские силы, такие как "Neue Rechte" активно используют это понятие в своих призывах к борьбе против мигрантов.

Партия Альтернатива для Германии (АдГ), центральной темой которой является борьба с беженцами, выступает под лозунгом защиты прав немецкого населения. В апреле 2017 г. бывшая тогда сопредседателем партии АдГ Фрауке Петри (Frauke Petry) высказалась в интервью газете Welt am Sonntag за реабилитацию понятия völkisch. "Der Begriff "völkisch" muss als ein zugehöriges Attribut zum Wort Volk betrachtet werden. Es ist eine unzulässige Verkürzung, wenn gesagt wird, dass völkisch rassistisch ist".

Сопредседатель партии АдГ А. Гауланд Gauland назвал время правления национал-социалистов "ничтожно малым" (Vogelschiss in der geschichte) по сравнению с тысячелетней историей рейха. Появление подобных высказываний объясняется попыткой восполнить утрату общей национальной памяти после Второй мировой войны, когда преодоление нацистского прошлого Bewältigung der Vergangenheit означало отказ от всего немецкого как дискредитировавшего себя, что дало основу появлению определения немцев как нации без корней "entwurzelte Nation". Создание образа мигранта-врага, означавшее абсолютизацию противопоставления "свой-чужой", дало возможность консолидации немцев вокруг определённых националистических идей. На митингах сторонников Пегиды можно увидеть лозунги "Sachsen muss schön deutsch bleiben", "Migration=Volkstod", Völkermord.

Тысячи противников наплыва мигрантов в Германию и политики властей по их интеграции выходят на улицы немецких городов. Ключевым лозунгом этих акций протеста снова был выбран лозунг периода мирной революции 1989 г. "Wir sind das Volk" Народ это мы. Словарь современного немецкого языка определяет слово das Volk следующим образом: 1. durch gemeinsame Kultur und Geschichte und Sprache verbundene große Gemeinschaft von Menschen. 2. Masse der Angehörigen einer Gesellschaft, der Bevölkerung eines Landes, eines Staates. 3. untere Schicht der Bevölkerung. 4. Menschenmenge; Menschen, Leute. [Duden, 2003, 1743]

Этот лозунг был символом протестных настроений граждан ГДР. Значение слова Volk трактовалось с позиций социалистической идеологии, утверждавшей ведущую роль народных масс в решении государственных вопросов. Слово das Volk и словосочетания с ним были широко представлены в политической лексике ГДР: die Volksarmee, volkseigener Betrieb, die Volkskammer, die Volkspolizei и т.д. Правящая партийная элита узурпировала слово народ, идеологизировав его употребление, поэтому выдвинутый лозунг был призывом к власти осознать единство с народом, требовавшего перемен. В лозунге "Wir sind ein Volk", появившимся позднее, звучал призыв ликвидировать искусственный раздел нации и решить проблему национального

единства немцев и было актуализовано значение слова *das Volk* как общности людей, объединённых общей культурой, историей и языком.

В обращении “*Wir sind das Volk*” протестующих против мигрантов, лозунг становится маркером “своего-чужого”, актуализируя в сознании противопоставление “они – мы”, где *das Volk* означает людей, проживающих и работающих именно в данной стране. Демонстранты требуют от правительства более действенной политики в отношении мигрантов. Ими движет страх возможной потери национальной идентичности из-за засилия иностранцев, утраты базовых ценностей и опасения стать социально обделёнными из-за растущих расходов на обустройство прибывающих в страну мигрантов.

Миграционный кризис в Германии ещё раз продемонстрировал разные подходы, существующие в обществе в вопросе национальной самоидентификации. Историческое прошлое Германии, сыгравшее важную роль в становлении понятия немецкий народ проецируется, на настоящий период времени.

Список литературы

- [1] Duden Deutsches Universalwörterbuch, 5. Auflage, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, Dudenverlag, 2003. – 1892 S.
- [2] Heigert Hans Deutschlands falsche Träume oder: Die verführte Nation, Hamburg: Christian Wegner Verlag, 1968. – 293 S.
- [3] Münkler Herfried Die Deutschen und ihre Mythen, Berlin, Berlin Verlag GmbH, 2009. – 606 с.

THE NATIONAL IDENTITY OF THE GERMANS IN TERMS OF THE MIGRATION CRISIS

Guodina O. V.

The article deals with the problem of national identity in modern German society. The migration policy of the Federal government has caused a political crisis, leading to a split in German society into supporters and opponents of the reception of refugees in Germany. In society, clearly manifested a different interpretation of the concepts of people and German.

Key words: identity, German, national, people, migrant

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ВЫБОР КОНТЕКСТОВ ЗНАНИЙ

О.Г. Дубровская (Тюмень, Россия)

В данной работе межкультурную языковую коммуникацию предлагается рассматривать как выбор когнитивных контекстов, а именно контекстов коллективных и социокультурных знаний коммуникантов. Такой подход позволяет сфокусировать внимание на субъектном принципе формирования социокультурной специфики дискурса, на активной роли субъекта в выборе и поиске наиболее репрезентативных когнитивных доминант в процессе межкультурного взаимодействия, что является важным для понимания специфики межкультурной коммуникации на языке.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, вербальная коммуникация, контекст коллективных знаний, контекст социокультурных знаний*

Актуальность исследований в сфере межкультурного общения по-прежнему обусловлена важной ролью, которую коммуникация играет в жизни людей. Вербальной коммуникации, то есть общению, осуществляемому на языке, отводится значимое место в теории коммуникации. Именно от того, насколько грамотно и полно участники коммуникации владеют языком, коммуникативными моделями, понимают специфику концептуализации и категоризации событий на конкретном языке, способны осознавать различия между культурами, то есть знать специфику дискурсообразования, зависит исход общения. Анализ вербальной коммуникации,

представленной в виде дискурсов разных форматов и жанров, позволяет выявить закономерности процесса дискурсообразования представителями разных культур и социокультурных знаний. Осмыслению вербальной коммуникации как поиску и выбору контекстов знаний коммуникантов посвящена данная работа.

Понимание контекста как ментального конструкта, вслед за Т. Дейком [2009, 2010], открывает перспективы для обнаружения двух типов контекста: контекста коллективных знаний носителя языка и контекста социокультурных знаний, которые лежат в основе любого акта коммуникации на языке.

Коллективные знания закреплены в системном значении языковых единиц: языковая система репрезентирует коллективные знания, так называемую «объективную концептуальную систему», в отличие от «индивидуальной концептуальной системы», по Р.И. Павилёнису [Павилёнис, 1983], репрезентирующей индивидуальные знания субъекта в дискурсе: «Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Апресян, 1995: 350] (подчеркнуто автором – О.Д.).

Контекст социокультурных знаний зависит от типологии социума и культуры, которые, в свою очередь, задают типологию знаний субъекта о конкретной социокультуре. Осуществляя разнообразную деятельность (языковую, интеллектуальную, трудовую) и взаимодействуя с людьми, объектами, субъект формирует знания о мире. Так, жизнедеятельность человека в рамках семейных отношений той или иной страны (России, Великобритании, например) формирует знания об особенностях бытовых и правовых взаимоотношений мужа, жены, детей, знания о системе законодательства по вопросам семьи и брака (у каждого субъекта знания могут существенно различаться) и т.д. Деятельность субъекта как представителя того или иного профессионального сообщества (врача, магистранта) в границах той или иной национальной культуры лежит в основе знаний субъекта об этой деятельности, включая разнообразные взаимосвязи с иными областями жизни человека. Специфика социокультурных знаний в сознании человека, таким образом, определяясь социокультурными факторами окружающей действительности, взаимодействием человека с людьми, объектами, артефактами в рамках социокультуры, не может не проявляться в процессе вербальной коммуникации.

Контекст коллективных знаний участника коммуникации обеспечивается уровнем владения языком: чем выше уровень, тем глубже различия в ассоциативных и ментальных категориях внутри когнитивного домена, а также шире концептуально-категориальная структура сознания. Сравните *сторонник* и *адвокат* в: *He relied on the theory and became its ardent advocate* и *lawyer, attorney, barrister, solicitor*. Выбор той или иной языковой единицы (*lawyer, attorney, barrister, solicitor*) зависит от контекстов, ассоциированных с ними, а именно знаний, которые активизирует участник коммуникации в процессе интеракции: юрист-адвокат, выступающий в суде (?), на территории какой страны (?), поверенный (?) и т.д. Вежливость, например, на уровне дискурса на материале английского языка может репрезентироваться разнообразными способами, в зависимости от знаний прагматики контекстов: контекста-приглашения (*Please, come to me tomorrow*), контекста-просьбы (*Could you give me that book? // Here you are*), контекста-благодарности (*Thanks a lot for your help // You are welcome*), контекста-одобрения (*I don't want to go to that party // O.K. You may stay home*). Конкретный язык обнаруживает тенденцию к индивидуальному членению мира как на уровне отдельных языковых единиц, так и на уровне дискурсов. В следующем примере различные контексты коллективных знаний активизируются в рамках когнитивной области, репрезентируемой одной лексемой «полезный» и несколькими лексемами на английском языке: *полезная информация* и *valuable information*, *полезная мощность* и *available capacity*, *полезные ископаемые* и *mineral resources*, *полезная площадь* и *usable area*, *полезная нагрузка* и *working load*, *чем могу быть полезен?* и *how can I help you?*

Осознанная или неосознанная активизация контекстов коллективных знаний, осуществляемая небрежно, приводит к размытости границ и нечеткости выражения мысли. В этой связи в отношении русского языка И.Г. Милославский предостерегает: «Русский язык – достояние всех, кто им пользуется. И если, говоря по-русски, разные люди будут совершенно по-разному понимать значения одних и тех же слов, то это в конце концов разрушит взаимное понимание» [Милославский, 2013: 105]. И.Г. Милославский замечает, что, например, «в речи многих наших сограждан значения слов *привилегия* и *льгота* четко не противопоставляются: ведь и то и другое улучшает положение человека. При этом, однако, забывают, что привилегия – это дальнейшее обогащение имущего, а льгота – необходимая помощь малоимущему. Можно сказать, что привилегия украшает жизнь, а льгота делает ее чуть более сносной – ведь сами-то льготы предоставляются социально наиболее уязвимым членам общества. И очевидно, что неразличение значений этих двух слов препятствует более глубокому пониманию сути социальных процессов, переживаемых нашим обществом» [там же: 60]. Сравните также: «*Школа делает ставку на мультидисциплинарные исследовательские команды, интегрированные в мировые академические сети. Эти команды заменяют собой традиционные кафедры и обеспечивают интенсивную междисциплинарную коммуникацию*» [sas.utmn.ru].

Соответственно, исход коммуникативного события (включая перевод) напрямую зависит от выбора такого контекста знаний, который максимально репрезентирует участок концептуально-категориальной структуры, объективированной тем или иным конкретным языком.

Контекст социокультурных знаний участника коммуникации характеризуется динамичностью и представляет собой конфигурацию контекста коллективных знаний участника общения в зависимости от его гендерной, профессиональной, этнической и др. принадлежности. Сложное взаимодействие контекста кол-

лексивных знаний и контекста социокультурных знаний обеспечивается когнитивным механизмом ориентирования на социокультурные знания субъекта, который, в свою очередь, предполагает выбор, классификацию и оценку явлений, характеристик и т.д., репрезентируемых конкретными языковыми единицами. При этом содержательная часть и все мыслительное содержание, которое закладывает субъект в процессе дискурсообразования, обуславливается структурами более высокого порядка – метаконцептами РОЛЬ, ЦЕННОСТЬ, НОРМА, СТЕРЕОТИП, ЯЗЫКОВОЙ ОПЫТ, ПРОСТРАНСТВО и ВРЕМЯ как социокультурными знаниями субъекта (подробнее: [Дубровская, 2014]). Именно метадискурсивная составляющая обеспечивает социокультурную специфику всего дискурса и тем самым индивидуальность дискурсов на одну и ту же тему. Е.Г. Беляевская по этому поводу подчеркивает, что языковая личность реализует и социальную систему, отражённую языком, и индивидуальную креативную речевую деятельность человека (см.: [Беляевская, 2017: 41]).

В этой связи исход межкультурного общения определяется потенциальной возможностью выбора «близких» контекстов социокультурных знаний коммуникантов.

В следующем примере участники коммуникации (Mr. Stevens и Miss Kenton) активизируют разные (ассоциативно несвязанные) контексты индивидуальных знаний о цветах. Контекст знаний Miss Kenton репрезентирован концептуально-категориальной структурой, в рамках которой лексема *цветы* профилирует концептуальные признаки «яркость», «радость». Напротив, индивидуальный (социокультурный) контекст знаний ее партнера по общению (Mr. Stevens) представлен категорией, согласно которой цветы интерпретируются как «вещь, нарушающая личное пространство», «отвлекающее излишество». Ср.:

Miss Kenton: *Mr. Stevens, I thought these flowers might brighten your parlor a little.*

Mr. Stevens: *I beg your pardon?*

Miss Kenton: *I thought it might cheer things up for you.*

Mr. Stevens: *Oh, that is very kind of you.*

Miss Kenton: *If you like, Mr. Stevens, I could bring in some more cuttings for you.*

Mr. Stevens: *Thank you, Miss Kenton, but I regard this room as my private place of work. And I prefer to keep distractions to the minimum.*

Miss Kenton: *Would you call flowers a distraction, Mr. Stevens?*

Mr. Stevens: *I appreciate your kindness, Miss Kenton, but I prefer to keep things as they are* (“The Remains of the Day”).

В данном примере метаконцепт НОРМА структурирует вербальную коммуникацию в рамках одного (английского) языка, активизируя при этом разные модели поведения двух субъектов коммуникации, их разные культуры: для одного участника коммуникации приемлемым и допустимым является наличие цветов в комнате, тогда как для другого – их отсутствие.

Анализ материала свидетельствует, что в процессе вербальной коммуникации субъекты репрезентируют те знания, которые они усвоили и усваивают в процессе жизнедеятельности. Эти знания репрезентируются контекстами. Совокупность всех контекстов отображает весь опыт субъектов, приобретенный и приобретаемый им как носителем и представителем той или иной социокультуры. Именно этот опыт в виде двух контекстов знаний и репрезентирует субъект в процессе когнитивно-дискурсивной деятельности, то есть в момент интерпретации мира и знаний о нем и порождения высказывания в виде текстов разных форматов, жанров и модальностей.

Любая ситуация межкультурного взаимодействия характеризуется активизацией контекстов знаний. Эффективность коммуникации (включая межкультурную) зависит от того, насколько глубоко участник коммуникации понимает и / или готов выбрать контексты знаний, обеспечивающие эту самую эффективность. Непонимание, конфликтность в коммуникации объясняются не только языковыми барьерами как контекстами коллективных знаний, но и структурой и содержанием контекстов социокультурных знаний участников общения. Конкретное наполнение метаконцептов знаниями, а также когнитивные механизмы формирования смысла и основной механизм ориентирования на социокультурные знания субъекта лежат в основе концептуального взаимодействия коммуникантов, обеспечивают успешность или проблемность межкультурной коммуникации.

Этот теоретический результат свидетельствует о том, что языковая деятельность субъекта репрезентирует его знания, а не собственно социумы и культуры, в которых проживает субъект, что, в свою очередь, является важным в понимании природы взаимосвязи языка, сознания и межкультурной коммуникации и, на наш взгляд, позволяет изучать межкультурную коммуникацию как выбор когнитивных контекстов, активизируемых участниками коммуникации в процессе межкультурного общения.

Список литературы

- [1] Апресян Ю.Д. Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1995. – Т. 2: Интегральное описание языка и системная лексикография.
- [2] Беляевская Е.Г. Теория языковой личности и когнитивная лингвистика // Языковая личность: аспекты изучения: Памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова. Москва: Макспресс, 2017. Стр. 34–46.
- [3] Дубровская О.Г. Субъектный принцип формирования социокультурной специфики дискурса: Дисс.д. филол. наук. Тамбов, 2014.
- [4] Милославский И.Г. Говорим правильно по смыслу или по форме? – М.: АСТ, 2013.

- [5] Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983.
- [6] Dijk T. A van. Discourse and Context: a Sociocognitive Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- [7] Dijk T. A van. Society and Discourse: how Social Contexts influence Text and Talk. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A CONTEXT CORRESPONDENCE OPTION

O.G. Dubrovskaya (Tyumen, Russia)

Intercultural Communication as a dynamic process of interaction is analyzed in the framework of Cognitive Linguistics. It is argued that two contexts of knowledge are activated by participants when they interact. The first type of context – that of collective knowledge – encompasses the overall knowledge that is embedded in language as it is shared by a particular speech community. The second – context of sociocultural knowledge – is responsible for an individually grounded interpretation. The outcome of intercultural communication is dependent upon how profound contexts of knowledge are.

Key words: intercultural communication, verbal communication, context of collective knowledge, context of sociocultural knowledge

References

- [1] Apresyan YU.D. Izbrannye trudy. – М.: YAzyki russkoj kul'tury, 1995. – Т. 2: Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya.
- [2] Belyayevskaya E.G. Teoriya yazykovoj lichnosti i kognitivnaya lingvistika // YAzykovaya lichnost': aspekty izucheniya: Pamyati chlena-korrespondenta RAN YUriya Nikolaevicha Karaulova. Moskva: Makspress, 2017. Str. 34–46.
- [3] Dubrovskaya O.G. Sub'ektnyj princip formirovaniya sociokul'turnoj specifiky diskursa: Diss.d. filol. nauk. Tambov, 2014.
- [4] Miloslavskij I.G. Govorim pravil'no po smyslu ili po forme? – М.: AST, 2013.
- [5] Pavilyonis R.I. Problema smysla: sovremennyy logiko-filosofskij analiz yazyka / R.I. Pavilenis. – М.: Mysl', 1983.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ДИАЛОГОВОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Изотова (Брянск, Россия)

В статье рассматривается иноязычное образование в контексте современного диалогового образовательного пространства. Особое внимание уделено структуре ценностного компонента иноязычного образования как основы диалога культур. Выделены ценностные доминанты иноязычного образования и определены перспективы изучения социальных и личностных ценностей субъекта диалога культур.

Ключевые слова: иноязычное образование, диалоговое образовательное пространство, ценности, ценностные доминанты, диалог, культура, диалог культур, культура диалога

В условиях развития современного общества перед иноязычным образованием поставлены задачи не только активизации сложных процессов экономической глобализации и культурной интеграции, но и обеспечения межличностного и межнационального взаимодействия. В связи с этим значимость приобретает культуроориентированность современного иноязычного образования.

Вопросы обучения иностранным языкам уже более двух десятилетий рассматриваются в русле культурологического подхода (Тер-Минасова С.Г., Пассов Е.И., Сафонова В.В., Гальскова Н.Д., Елизарова Г.В., Сысоев П.В.).

При этом учеными выделена совокупность принципов иноязычного образования с яркоокрашенной культурологической спецификой: принцип соизучения языков и культур; принцип ориентации на родную лингвокультуру; принцип культурной вариативности; принцип культурной рефлексии; принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков, принципы культуросообразности и моделирования диалога культур [Изотова, Ящинская, 2017]. Системообразующим понятием для всех указанных принципов выступает диалог культур.

Следовательно, современное иноязычное образование, являясь неотъемлемой частью образовательной системы в целом, следует рассматривать как **значимый элемент новой образовательной реальности – диалогового пространства образования**.

Под **диалоговым пространством образования** понимается специально сконструированный контекст развития личности, результат организуемой человеком плодотворной деятельности, в которой субъективно задается множество отношений и связей, являющихся исключительными условиями для развития аксиосферы субъекта образования [Astashova, Bondyрева, Malkina, 2017]. В широком смысле диалоговое пространство воспринимается как жизненное пространство, в нем переплетаются разные события, проблемы и противоречия, сталкиваются мнения людей, их убеждения и оценки. В качестве его цели авторами статьи рассматривается создание, развитие и существование многомерного смыслового пространства, в котором представлены личные, профессиональные и социальные ценности человека, стимулирующие механизмы раскрытия личности, многообразия мнений, равноправия точек зрения, уважения к позиции другого, актуальное взаимодействие субъектов [Astashova, Bondyрева, Malkina, 2017].

Ценностный компонент выполняет системообразующую роль в концепции диалогового образовательного пространства. В связи с этим нам представляется особенно важным рассмотреть данный компонент применительно к иноязычному образованию, при условии его полноценной интеграции в диалоговое образовательное пространство современной России.

В структуре ценностного компонента диалогового пространства иноязычного образования вслед за Н.А.Асташовой [Асташова, 2018], мы предлагаем выделять следующие составляющие:

- 1) ценностные доминанты диалога культур как основы жизнедеятельности иноязычного образования,
- 2) система общечеловеческих личностных и социальных ценностей, лежащих в основе диалога культур.

В основу изучения ценностных доминант диалога культур положен комплексный теоретический анализ философских, социологических и методических работ, рассматривающих данное явление в совокупности всех его проявлений. Анализ многочисленных социологических, философских и методических исследований по вопросам диалога культур и его сути (Бахтин М.М., В.С.Библер, М.С.Каган, Н.Д.Гальскова, П.В.Сысоев, Е.И.Пассов, В.В.Сафонова, Г.В.Елизарова, Л.В.Павлова) позволил нам уточнить и конкретизировать сущность таких ценностных доминант современного иноязычного образования как: «культура», «диалог», «взаимопонимание» и «язык».

Слово «диалог» происходит от греческих *dia* – «два» и *logos* – «понятие», «мысль», «разум», «язык», и может быть определено, как «встреча» двух сознаний, логик, культур. М.Бубер предлагает рассматривать диалог как бытие, в котором возникают и существуют этические, эстетические, теоретико-познавательные вопросы, а также вопросы культуры [Изотова, Ящинская, 2017]. Происходит это при взаимодействии двух равноправных начал – Я и Ты, где сутью бытия выступает любовь, утверждение равенства всех людей. Основное значение приобретает обучение диалогу через познание мира и себя в нем, познание истины через диалог. В то же время диалог культур является подлинным, лишь когда отношения культур друг к другу строятся в качестве равноправных, равноценных субъектов, как отношения взаимодействия, взаимообогащения, взаиморазвития [Изотова, Ящинская, 2017]. Очевидно, что современная цивилизация невозможна без взаимодействия людей, достижение которого возможно при условии организуемого диалога между представителями разных культур, при этом диалог культур появляется там, где существует общность ценностно-смысловых позиций представителей данных культур.

Е.И. Пассов подчеркивает, что именно диалог культур обеспечивает жизнеспособность современного иноязычного образования. Более того, диалог культур – это условие развития культуры [Меликов, Гезалов, 2014: 25]. Таким образом, данные положения позволяют доказать значимость диалога как универсальной ценности современного иноязычного образования, его ценностной доминанты.

В «диалоге культур», как полагает В.С.Библер, понимание другого человека предполагает взаимопонимание «Я – ты» как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально – различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра [Меликов, Гезалов, 2014: 25]. Следовательно, главным целевым ориентиром образовательного пространства в контексте диалога культур становится достижение *взаимопонимания* между представителями культур. (С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев). С.Г. Тер-Минасова считает, что основу и цель диалога культур составляет **взаимопонимание** во всех его аспектах – языковом, социокультурном, аксиологическом и многих других [Тер-Минасова, 2007].

Е.И. Пассов считает, что взаимопонимание как сложнейшее понятие можно охарактеризовать с точки зрения: 1) социологического аспекта; 2) социокультурного аспекта; 3) аксиологического, ценностного аспекта: осознание и понимание ценностей другой культуры (с условием такого же отношения к собственной культуре) обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении; 4) психологического аспекта: личностные

контакты (лично значимые для обоих собеседников контакты), эмоциональные контакты (эмоциональная составляющая взаимоотношений, сопереживания к собеседнику), смысловые контакты (оба собеседника приняли ситуацию как систему взаимоотношений, поняли ее, сняли смысловые барьеры) [Пассов, 2013]. Следовательно, взаимопонимание также следует рассматривать в качестве безусловной ценностной доминанты межкультурной и социальной коммуникации. При этом взаимопонимание, как ценность диалогового образовательного пространства, особенно значима для формирования его аксиологического компонента, поскольку напрямую влияет на осознание и понимание ценностей другой культуры.

Самой сложной по структуре и представлению оказывается ценностная доминанта «культура». В рамках данной статьи нам представляется целесообразным проанализировать специфику культуры как базового понятия иноязычного образования.

Г.В. Елизарова в своей монографии «Культура и обучение иностранным языкам» подчеркивает роль культуры как определяющего понятия в иноязычном образовании. Автор полагает, культура представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определенной культуры. При этом обучение иностранному языку вне контекста культуры невозможно, поскольку вполне оправданно приведет не только к искажениям в коммуникативном поведении учащихся, но и конфликтам с поведением носителей культуры изучаемого языка [Елизарова, 2001].

Безусловное доминирование культуры в системе ценностей образования не вызывает сомнений. По мнению И.М. Меликова, А.А. Гезалова, ничто в человеческом мире не может существовать без культуры, в том числе и сам диалог культур. Именно «...в культуре воплощается все богатство человеческих взаимоотношений в общественном бытии, все содержание человеческого существа, все высоты и все глубины человеческого мира. Культура – это раскрытая книга всех разнообразных человеческих сущностных сил. Культура – это выражение самого человеческого содержания общественной жизни...» [Меликов, Гезалов, 2014: 25].

Культура в обучении иностранным языкам выступает базовой категорией содержания иноязычного образования. Как полагает Е.И. Пассов, в процессе иноязычного образования ученик усваивает иноязычную культуру как часть общей культуры человечества во всех четырех процессуальных аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном [Пассов, 2013: 356].

В то же время, рассматривая культуру как доминанту иноязычного образования, нельзя не упомянуть о том, что культура в данном случае рассматривается и как культура диалога, ибо без нее не может осуществиться сам диалог культур. В основе культуры диалога культур, как полагают исследователи, находятся две идеи: идея культуры как поля взаимодействия и идея единства многообразия культур [Меликов, Гезалов, 2014: 28]. Е.И. Пассов также справедливо полагает, что сам процесс иноязычного образования должен представлять собой реализацию культуры диалога. Только овладев культурой диалога, можно приобрести способность успешно участвовать в диалоге культур [Пассов, 2013: 486].

Еще одной доминантой иноязычного образования выступает язык как средоточие культуры. Е.И. Пассов утверждает, что в каждом языке – портрет национальной культуры, познать, понять и принять ее можно только через языковой образ [Пассов, 2013: 484].

Изучение второй составляющей ценностного компонента диалогового пространства иноязычного образования предполагает анализ личностных и социальных ценностей, которые должны стать основополагающими для всех участников диалога культур.

В этой связи нам представляется актуальной точка зрения, высказанная А.Н. Шиминой в книге «Философские основы образования» о роли сферы образования в процессе передачи молодым поколениям ценностей, накопленных человеческой культурой:

- сфера образования выступает основным каналом передачи норм и ценностей, которые доказали свою гуманистическую направленность в историческом развитии культуры;
- учителя и наставники персонифицируют собой ценности и нравственные императивы, которые составляют «золотой фонд» нравственности, её неприкосновенный запас;
- образование организовано таким образом, что все наиболее ценные достижения человеческой культуры и мысли, накопленные в ходе исторического развития человеческого общества, становятся достоянием индивида [Шиминова, 1999].

Следовательно, под влиянием образования формируется личность и система ее ценностей. Е.И. Пассов пишет о том, что главной задачей иноязычного образования выступает не просто «понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в её диалоге с родной» [Пассов, 2013]. Таким образом, в качестве субъекта современного иноязычного образования следует рассматривать «человека духовного» (термин Е.И. Пассова), индивида, обладающего, по мнению В.В. Сафоновой: осознанным принятием диалога культур как философии жизни и стиля межкультурного взаимодействия; признанием равенства, достоинства различных культур, осознанием лингвокультурного богатства культурно языковых сообществ и вклада каждой из культур в мировой фонд культуры человеческой цивилизации; отстаиванием лингвистических и культурных прав представителей других культур; этикой межкультурного общения на соизучаемых языках (родном, неродном, иностранных языках) и высоким уровнем социокультурной образованности и коммуникативной культуры. При этом субъект диалога культур должен быть готов к общению с людьми чуждых взгля-

дов, стилей и образов жизни, к совместной деятельности, социальному и профессиональному сотрудничеству, к поликультурному саморазвитию себя как субъекта диалога культур; а также должен понимать свою личную социальную ответственность за результаты межкультурного взаимодействия [Сафонова, 2018].

Выделенные характеристики позволяют нам обозначить ценности, которые определяют аксиологический компонент диалогового пространства иноязычного образования: толерантность, патриотизм, социокультурная этичность, сотрудничество, ответственность, поликультурное саморазвитие, субъектность.

Вместе с тем, необходимо осознавать, что диалог культур сегодня является фундаментом более сложного процесса – процесса глобализации, который также оказывает влияние на систему ценностей субъектов диалога культур. Абсолютно очевидно, что в ходе данного процесса совокупность определенных личностных и социальных ценностей, формируясь в разных условиях, приобретают значение всеобщности и становятся универсальными ценностями. Несмотря на то, что с первого взгляда этот список очевиден и традиционен (сила человеческого разума, свобода, стремление к справедливости, уважение человеческого достоинства и т.д.), следует отметить, что содержательное наполнение данных ценностей в каждой культуре различно. Более того, анализ исследований по проблемам ценностей в отечественной и западной педагогической науке также выявляет различия. Теория базовых индивидуальных ценностей Ш.Шварца [Schwartz, 2006] обобщает данные результатов исследований, проведенных в более чем 70 странах. Ш.Шварцем были выделены следующие базовые индивидуальные ценности человека: самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, репутация, безопасность, традиция, конформизм, скромность, универсализм и благожелательность [Schwartz, 2006]. В то же время представители отечественной педагогической науки обозначают в качестве основных ценностей такие понятия как добро, истина, красота, свобода, творчество, постоянное духовное обогащение, Земля, Отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек [Astashova, Bondyрева, Malkina, 2017]. Понятно, что в данном случае имеет место определенный конфликт «рациональной» культуры западного типа и природосообразной, духовной культуры восточного типа. Разрешение противоречий в данном случае необходимо и возможно только при условии подлинного диалога культур, который не основывается на прямом сравнении, а предполагает анализ и обсуждение ценностей с целью их более глубокого понимания и нахождения точек соприкосновения с учетом национальной специфики. Чрезвычайно важно в современных условиях выявить механизмы и закономерности продуктивного взаимодействия ценностей разных культур с целью прогнозирования развития иноязычного образования как подлинно диалогового образовательного пространства.

Таким образом, формирование ценностного компонента диалогового пространства современного иноязычного образования связано с наличием ценностных доминант иноязычного образования, таких как диалог, культура, взаимопонимание и язык. Большое значение имеет совокупность универсальных для субъектов диалога культур ценностей. Именно их формирование и является непосредственной задачей всего современного иноязычного образования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Брянской области в рамках научного проекта №17–16–32003.

Список литературы

- [1] Асташова Н.А. Концептуальные идеи формирования диалогового пространства образования// Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей/ науч. ред. и состав. Асташова Н.А. Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье». 2018.С.7–12.
- [2] Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.:Союз. 2001.
- [3] Изотова Н.В. Ящинская Е.Н. Диалог культур как принцип жизнедеятельности современного иноязычного образования// Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей/ науч. ред. и состав. Асташова Н.А., Н.В.Матяш. Брянск: РИО БГУ; ООО «Новый проект». 2017. – С.146–152.
- [4] Меликов И.М. Гезалов А.А.Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы//Вопросы философии. №12. 2014. – С.24–35.
- [5] Пассов Е.И. Теория методики: принципы иноязычного образования. Кн. 6 Елец: МУП «Типография» г. Ельца. 2013.
- [6] Сафонова В.В. Философская бинарная оппозиция «Диалог культур – Не-диалог культур» // Преподаватель XXI век. №2–1. 2018. – С.20–39.
- [7] Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики/ С.Г.Тер-Минасова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель. 2007.
- [8] Шими́на, А.Н. Философские основы образования. / А.Н. Шими́на. Воронеж. Гос. пед. ун-т. Воронеж. 1999.
- [9] Astashova N.A. Bondyрева S.K., Malkina O.V. (2017) Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher//Journal of Fundamental and Applied Sciences/ Vol 9 №75.
- [10] Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 42.

FORMATION OF THE VALUE COMPONENT OF DIALOGIC SPACE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

N. V. Izotova (Bryansk, Russia)

The article deals with the problems of foreign language teaching and its role in dialogic space of education. Special attention is paid to the structure of the value component of education based on the dialogue of cultures. There has been defined the value system of foreign language teaching. The author debates the problem of personal and social values and their development in teaching foreign languages and cultures.

Key words: foreign language teaching, dialogic space of education, intercultural communication, values, dominating values, culture, dialogue of cultures, culture of a dialogue

References

- [1] Astashova N.A. Konceptual'nye idei formirovaniya dialogovogo prostranstva obrazovaniya// Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo protsranstva obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej/ nauch. red. i sostav. Astashova N.A. Bryansk: RIO BGU; Izd-vo «Beloberezh'e». 2018.S.7–12.
- [2] Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb.:Soyuz,2001.
- [3] Izotova N. V. YAshchinskaya E.N. Dialog kul'tur kak princip zhiznedeyatel'nosti sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya// Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej/ nauch. red. i sostav. Astashova N.A., N.V.Matyash. Bryansk: RIO BGU; ООО «Novyj projekt». 2017. S.146–152.
- [4] Melikov I.M. Gezalov A.A. Dialog kul'tur i kul'tura dialoga: konceptual'nye osnovy//Voprosy filosofii. №12.2014.S.24–35.
- [5] Passov E.I. Teoriya metodiki: princy inoyazychnogo obrazovaniya. Kn. 6 Elec: MUP «Tipografiya» g. El'ca, 2013.
- [6] Safonova V.V. Filosofskaya binarnaya oppoziciya «Dialog kul'tur – Ne-dialog kul'tur» // Prepodavatel' XXI vek. №2–1. 2018. S. 20–39.
- [7] Ter-Minasova S.G. Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki/S.G.Ter-Minasova. – M.: AST: Astrel': Hranitel', 2007.
- [8] Shimina A.N. Filosofskie osnovy obrazovaniya. / A.N. SHimina. Voronezh. Gos. ped. un-t. – Voronezh, 1999.

ОБРАЩЕНИЯ В АЗИАТСКИХ ВАРИАНТАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК

С.С. Ильина (Владивосток, Россия)

Прибыв на Филиппины, туристы услышат традиционное для местных жителей обращение-приветствие на английском языке «Mabuhay!», а по приезду на Гуам – «Hafa Adai!». В Сингапуре и Малайзии к старшей по возрасту незнакомке могут с уважением обратиться «Hello, auntie!», а в Японии уважительное обращение к уже знакомой коллеге может звучать как «Svetlana sensei»... Все вышеуказанные формы обращения являются типичными для своего варианта английского языка и, передавая особенности культуры его носителей, могут ввести в заблуждение представителей других культур, говорящих на английском языке своего народа.

В процессе общения всегда имеются ситуации, в которых велика вероятность межкультурного непонимания. Одной из таких ситуаций является обращение к собеседнику, когда коммуникантам крайне важно понимать, как и при каких условиях следует обратиться к адресату.

«Выбор правильного варианта обращения в соответствии с нормами этикета, принятого в конкретном обществе, позволяет установить атмосферу, благоприятную для общения. Наоборот, нарушение этих норм ведет к конфликту.» [В.В. Кабакчи, З.Г. Прошина: 165]. Но как можно учесть уставы всех тех монастырей, в которые современный человек имеет возможность отправиться, и как в каждом из них суметь выбрать правильный вариант обращения? В этой связи представляется полезным и эффективным создание *Словаря-справочника обращений в азиатских (японском, гонконгском, сингапурском, малазийском и филиппинском) вариантах английского языка*, результаты работы над которым будут представлены на презентации.

Список литературы

- [1] Кабакчи В.В., Прошина З.Г. В чужой монастырь со своим лингвокультурным уставом: обращение // Личность, Культура. Общество. 2012. Том XIV. Вып. 1. №69–70. – С. 164–173.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ГЛЯНЦЕВОМ ЖУРНАЛЕ: ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.Г. Исаева, А.В. Моисеенко (Череповец, Россия)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Вологодской области в рамках научного проекта №18–412–350002 р_а «Взаимодействие языков в печатных и электронных СМИ г. Череповца и г. Вологды (эколингвистический аспект)». В статье рассматриваются возможные характеристики и критерии экологичного и неэкологичного функционирования кодовых переключений, одной из форм языкового взаимодействия, в текстах глянцевого журнала г. Вологды и г. Череповца. Среди данных критериев характеристик выделяются следующие – частотность использования, графическое оформление, пояснение значения иноязычной единицы при помощи перевода, дефиниции, контекстуальных синонимических средств, единообразие выбора лексем (из матричного или гостевого языка).

Ключевые слова: кодовое переключение, взаимодействие языков, эколингвистический подход, контактная лингвистика, региональный глянцевого журнал

В современной лингвистике одной из наиболее изучаемых форм взаимодействия языков является кодовое переключение. Под кодовым переключением мы понимаем «структурную единицу (слово, словосочетание, предложение, группу предложений) гостевого языка в высказывании на матричном языке, не нарушающую грамматику матричного языка и выполняющую особые прагматические функции» [Исаева, 2009: 64]. Матричный язык устанавливает морфосинтаксическую рамку высказываний, содержащих кодовые переключения; гостевой язык – источник иноязычных единиц в высказывании [Myers-Scotton, 1993: 3]. Кодовое переключение наряду с заимствованиями, интерференцией, конвергенцией, креольскими языками и другими единицами контакта изучается контактной лингвистикой. Исследования различных аспектов кодового переключения – один из предметов данной науки, окончательно оформившейся в отдельную лингвистическую дисциплину благодаря работам американского ученого К. Майерс-Скоттон [Myers-Scotton, 2002, 2006]. На современном этапе развития контактной лингвистики существует несколько подходов к изучению единиц контакта и, в частности, кодовых переключений – структурный, социопрагматический, психолингвистический, билингвальный, креативный, социолингвистический [Исаева, 2008: 80]. Наиболее перспективным подходом к анализу иноязычных единиц, на наш взгляд, является эколингвистический подход, предполагающий следующие направления исследований: 1. Определение места кодового переключения и заимствования в структуре контекстуального синонимического ряда в газетных и журнальных изданиях [Исаева, Моисеенко, 2016]. 2. Выявление эколингвистических характеристик иноязычных единиц с целью составления перечня параметров, позволяющих оценить стилистическую уместность кодового переключения или заимствования в текстах масс-медиа. 3. Исследование взаимосвязи прагматической функции иноязычной единицы и ее эколингвистических характеристик в текстах СМИ. Данное направление находится в стадии разработки. 4. Составление учебно-методического пособия, содержащего методические рекомендации по использованию иноязычных единиц в письменном дискурсе для обучающихся по специальностям «Лингвистика» и «Журналистика».

Цель настоящего исследования – составление перечня возможных эколингвистических характеристик кодовых переключений в статьях масс-медиа. Материал исследования представлен кодовыми переключениями, извлеченными методом сплошной выборки из глянцевого журнала г. Вологды («Fresh Time», 3 номера) и г. Череповца («FAME», 3 номера; «Глянец», 3 номера) за 2017–2018 гг. Выбор материала исследования обусловлен тем фактом, что в глянцевых журналах отражено современное состояние разговорного стиля речи, возможные тенденции его развития.

Под эколингвистическими характеристиками иноязычных единиц мы понимаем те особенности кодовых переключений, которые позволяют говорить о нарушении или сохранении экологической составляющей журнальной публикации. Среди данных эколингвистических характеристик можно выделить следующие:

1. Частотное/нечастотное использование иноязычной единицы на страницах журнала, в тексте отдельной статьи.

Слишком высокая частотность кодовых переключений в журнальных публикациях свидетельствует о нарушении экологии текста. В исследуемом материале, в среднем, на каждые две страницы глянцевого журнала объемом в 60–70 страниц приходится одно кодовое переключение, что не является, на наш взгляд, частотным использованием иноязычных единиц.

2. Вариативное/невариативное графическое оформление кодового переключения в рамках одного журнала (статьи).

Вариативное графическое оформление иноязычной единицы подразумевает одновременное использование кириллицы и латиницы для передачи одной лексемы в тексте отдельной журнальной статьи. Невариативное графическое оформление – это выбор одной графической системы в рамках отдельной журнальной публикации, данная стратегия поддерживает экологическую составляющую текста. В анализируемом материале в равной степени можно встретить вариативное и невариативное графическое оформление. Например:

А) «Но в какой-то момент **бьюти**-индустрия стала активно развиваться, и я подумала, почему бы не превратить свое хобби в любимое дело (журнал «FAME» апрель-май 2018: 5). **Beauty**-специалисты (название рубрики, журнал «FAME» апрель-май 2018: 10). **BEAUTY DAY** (заголовок статьи, журнал «FAME» апрель-май 2018: 62). В данном случае мы наблюдаем вариативную графическую передачу кодового переключения, как в следующих примерах из журнала «Глянец»:

Б) Макияж в стиле **нюд** – подзаголовок (журнал «Глянец» 2018, №2). «Естественный и непринужденный девичий макияж в стиле **nude** – сама трогательность» (журнал «Глянец» 2018, №2). «Если ты молода, имеешь светлую кожу и светлые волосы и хочешь, чтобы твой образ невесты запомнился воздушностью и утонченностью, то трендовый в 2017–2018 годах стиль **нюд** подойдет великолепно» (журнал «Глянец» 2018, №2).

В) «Как обычно, это яркое красочное **fashion**-шоу собрало большое количество зрителей» (Fresh time, октябрь 2017). «Кто является для тебя **fashion**-иконой?» (Fresh time, октябрь 2017). Кодовые переключения оформлены только при помощи латиницы.

Г) «Помню, участвуя в Неделе моды в Москве, я пришла не примерку, а мой **look** еще не был готов» (Fresh time, октябрь 2017). «Старые, но любимые песни, странные словечки, которыми сыпал ведущий мероприятия Олег Бушман, необычный **look** гостей...» (Fresh time, октябрь 2017). В приведенных высказываниях мы наблюдаем единообразие в графической передаче кодового переключения при помощи латиницы.

3. Отсутствие/наличие пояснения значения иноязычной единицы в тексте статьи.

В большинстве случаев значение кодовых переключений не поясняется. Предполагается, что читателей знаком с иноязычными единицами, регулярно появляющимися на страницах глянцевого издания. Например:

А) «Работая в продажах, я использую **small talk**, считаю это важным для установления контакта и начала беседы на встречах и переговорах, этому научилась, работая медицинским представителем» (журнал «FAME» январь-февраль 2018: 13).

Б) «Хочу побывать на **диссекционных кадавер**-курсах...» (журнал «FAME» апрель-май 2018: 43).

В) «Скорее всего, это стол-стеллаж, оформленный в моем любимом стиле **шебби-шик**, который подарили Оля и мама на день рождения» (Fresh time, сентябрь 2017).

Г) «Я сама не знаю, какой **кэш** она выдаст завтра, что уж говорить об окружающих!» (Fresh time, октябрь 2017).

Д) «На шумном **hard-dance**, рвущем кислотные танцполы ночных клубов, и мощных боевиках в стиле **happy hardcore** и **hard style** выросло несколько поколений рейверов» (журнал «Глянец» 2018, №3: 79).

4. Единообразие/ вариативность выбора стратегии пояснения значения иноязычных единиц в журнале.

В том случае, когда значение иноязычной единицы поясняется, журналисты выбирают следующие стратегии – перевод, дефиниция, контекстуальные синонимы. Например:

А) **Перевод**. «Главный акцент в макияже **smoky eyes**, конечно же, делается на глаза. Однако в отличие от вечернего «дымчатого взгляда» его свадебный вариант выглядит более мягко и нежно за счет использования серых, перламутровых, коричневых и темно-бежевых теней» (журнал «Глянец» 2018, №2). Перевод кодового переключения **smoky eyes** – в следующем предложении («дымчатого взгляда»). «Образ в стиле **гамин**. В переводе с французского **gamine** означает «озорная девчонка» (журнал «Глянец» 2018, №4: 40). «Отшиваем свадебные и вечерние наряды, **костплеи**. **Косплей** (от англ. **costume play** – «костюмированная игра») – это популярное во всем мире хобби, заключающееся в переодевании в костюмы персонажей компьютерных игр, кинофильмов, книг, комиксов, анимации» (журнал «Глянец» 2018, №3: 44).

Б) **Дефиниция**. «Под **стробингом** понимается *высветление отдельных областей лица с помощью хайлатеров и кремов-флюидов*» (журнал «Глянец» 2018, №2). Дефиниция здесь и далее выделена нами курсивом. «**Тишейды** или *крупные круглые очки*» (журнал «Глянец» 2018, №3: 47). «В городе есть и общественный транс-

порт – **вапоретто**. Это *пассажирские теплоходы, курсирующие по каналам Венеции, как автобусы по улицам*» (журнал «Глянец» 2018, №4: 67).

Б) **Контекстуальные синонимы**. «Но в первом случае организм получит питательные вещества и **макро-нутриенты**, а во втором – «пустые калории», в которых главный источник – сахар» (журнал «Fresh time» сентябрь 2017). Значение иноязычной единицы «макронутриенты» дается посредством контекстуального синонима «питательные вещества». «Немаловажную роль играют и тенденции свадебного макияжа, ведь каждая девушка желает в свой самый яркий день выглядеть стильно, эффектно, **трендово**, выбрав действительно лучший вариант» (журнал «Глянец» 2018, №2). Значение иноязычной единицы «трендово» передается при помощи контекстуальных синонимов «стильно», «эффектно». «Естественный и непринужденный девичий макияж в стиле **nude** – сама трогательность» (журнал «Глянец» 2018, №2). Значение иноязычной единицы «nude» поясняется при помощи контекстуальных синонимов «естественный», «непринужденный».

Экологической составляющей текста журнальной статьи является соблюдение единообразия стратегии пояснения значения кодового переключения в журнальном издании. В исследуемом материале встречаются все три стратегии пояснения значения иноязычной единицы, критерий единообразия выбора стратегии не соблюдается.

5. Единообразие/вариативность выбора лексем (из гостевого или/и матричного языка) в пределах одной статьи.

В анализируемых гляцевых изданиях в рамках одной статьи могут функционировать лексемы матричного и гостевого языка с одним значением, что является нарушением эколингвистической составляющей журнальной публикации. Например: «Звезда российского футбола по итогам **чемпионата мира** – 2018: Игорь Акинфеев». «После матча с Испанией на чемпионате мира об Игоре Акинфееве – **вратаре** сборной России по футболу – знают даже те, кто провел в подполье весь **mundial**». «Делимся интересными фактами о лучшем **голкипере** страны» (подзаголовок, журнал FAME август-сентябрь 2018: 10). В одной статье используются поочередно лексемы матричного и гостевого языков – «чемпионат мира» (матричный язык) и «mundial» (гостевой испанский язык), а также «вратарь» (матричный язык) и «голкипер» (гостевой язык). Необходимо отметить, что подобных примеров в анализируемых журналах немного.

Рассмотренные выше эколингвистические характеристики иноязычных единиц требуют дальнейшей разработки на материале публицистических изданий другой тематики и другого типа (например, газетные издания, электронные масс-медиа).

Прикладная значимость данного исследования заключается в составлении учебно-методического пособия по использованию иноязычных единиц в письменной речи для студентов направлений «Лингвистика» и «Журналистика». Пособие содержит вопросы и практические задания по следующим темам: история и предпосылки становления эколингвистики и контактной лингвистики, направления развития эколингвистики и ее понятийный аппарат, междисциплинарное изучение иноязычных единиц в публицистических текстах, понятие кодового переключения, эколингвистическая характеристика иноязычных единиц в региональных текстах СМИ. В каждом разделе предлагается перечень вопросов для аудиторного обсуждения и практические задания, представленные на русском и английском языках, направленные на осознанное понимание междисциплинарного подхода к изучаемой теме и формирование навыков извлечения необходимой информации, ее обработки, систематизации и представления в требуемой форме.

Творческая составляющая пособия представлена заданиями на составление синквейнов из пяти строк на русском и английском языках (Моисеенко 2016: 24): первая строка – одно слово (существительное), обозначающее тему; вторая строка – две лексемы (причастия, прилагательные), описывающие существенные характеристики обсуждаемого предмета; третья строка – три глагольные единицы, освещающие действия описываемого объекта; четвертая строка – фраза из 3–5 лексем, выражающая отношение автора к обозначенной теме; пятая строка – одно слово, резюмирующее содержание темы (Ширшина 2014: 261). Заключительная часть учебно-методического пособия включает глоссарий базовых терминов, ссылки на электронные ресурсы, перечень обобщающих вопросов для организации разнообразных форм аудиторного контроля и самоконтроля, обзор альтернативных типов заданий: написание реферата, составление портфолио, разработка ментальных карт.

Список литературы

- [1] Исаева М.Г. Подходы к изучению кодовых переключений в современной лингвистике // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2008. – С. 79–82.
- [2] Исаева М.Г. Кодовые переключения в письменных текстах СМИ (на материале русскоязычных журналов): Дис... канд. филол. наук. Ярославль, 2009.
- [3] Исаева М.Г., Моисеенко А.В. Кодовые переключения в структуре концептуальных синонимических рядов // II Международная конференция и X международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (Пула, 16–23 июля 2016). М., 2016. – С. 151–154.
- [4] Мастер-класс как современная форма аттестации в условиях реализации ФГОС. Алгоритм технологии, модели и примеры проведения, критерии качества / сост. Н.В. Ширшина. Волгоград: Учитель, 2014.
- [5] Моисеенко А.В. Дидактический синквейн в преподавании лингвистических дисциплин // Интернаука: научный журнал. №3(3). Часть 2. М., Изд. «Интернаука», 2016. – С. 24–25.

- [6] Myers-Scotton C. Duelling languages. Grammatical structure in Codeswitching. Clarendon Press, Oxford, 1993.
- [7] Myers-Scotton C. Multiple voices. An introduction to bilingualism. Blackwell Publishing, 2006.
- [8] Myers-Scotton C. Contact linguistics. Oxford University Press, 2002.

LANGUAGE CONTACT IN THE REGIONAL GLOSSY MAGAZINE: ECOLINGUISTIC ASPECT

M.G. Isayeva, A.V. Moiseenko (Cherepovets, Russia)

In the article one discusses the possible characteristics and criteria of the ecological and non-ecological use of code-switches as one of language contact forms in the texts of glossy magazines of Vologda and Cherepovets. Among such criteria and characteristics we name the following ones – frequency of use, graphic form, explanation of the code-switch meaning by translation, definition and contextual synonymic means, uniformity of the lexeme choice (from the Matrix language or the Embedded language).

Key-words: code-switch, language contact, ecolinguistic approach, contact linguistics, regional glossy magazine

References

- [1] Isayeva M.G. Podhody k izucheniyu kodovykh pereklyucheniye v sovremennoy lingvistike // Aktualnye problemy teorii i metodologii nauki o yazyke. Materialy konferentsii. Sankt-Peterburg, 2008. S. 79–82.
- [2] Isayeva M.G. kodovyye pereklyucheniya v pismennykh tekstakh SMI (na material russkoyazychnykh zhurnalov): Dis... kand. filol. nauk, Yaroslavl, 2009.
- [3] Isayeva M.G., Moiseenko A.V. Kodovyye pereklyucheniya v strukture kontseptualnykh sinonimicheskikh ryadov // II Mezhdunarodnaya konferentsiya i X nauchno-prakticheskiy seminar "Mnogoyazychiye i mezhkulturnaya kommunikatsiya: vyzovy XXI veka" (Pula, 16023 iyulya 2016). M., 2016. S. 151–154.
- [4] Master-klass kak sovremennaya forma attestatsii v usloviyakh realizatsii FGOS. Algoritm tekhnologii, modeli i primery provedeniya, kriterii kachestva/ Sost. N.V. Shirshina. Volgograd, Uchitel, 2014.
- [5] Moiseenko A.V. Didakticheskiy sinkvein v prepodavanii lingvisticheskikh distsiplin // Internauka: nauchnyy zhurnal. №3(3). Chast' 2. M., Izd. «Internauka», 2016. S. 24–25.
- [6] Myers-Scotton C. Duelling languages. Grammatical structure in Codeswitching. Clarendon Press, Oxford, 1993.
- [7] Myers-Scotton C. Multiple voices. An introduction to bilingualism. Blackwell Publishing, 2006.
- [8] Myers-Scotton C. Contact linguistics. Oxford University Press, 2002.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В ЯЗЫКЕ-РЕЦИПИЕНТЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АНГЛИЙСКОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ)

Г.А. Казимова (Москва, Россия)

Статья представляет собой попытку описания некоторых особенностей функционирования англицизмов в современном русском языке.

Ключевые слова: иноязычные слова, заимствования, англицизмы, социолингвистический подход, языковой стандарт, языковые процессы, пуризм

Проблеме особенностей функционирования заимствованных слов традиционно уделяется внимание в лингвистике. В последнее время этот вопрос во все большей степени интересует исследователей, что может быть связано, с одной стороны, с процессами глобализации и статусом английского языка как языка международного общения, с другой стороны, с вновь активно развивающимися процессами осмысления нацио-

нальной идентичности. Вполне предсказуемо, что в основе высказываемых, зачастую диаметрально противоположных, точек зрения лежит методологическое различие подходов, восходящее к идеям В. Гумбольдта и А. Вежбицкой, с одной стороны, и Н. Хомского, с другой. Будучи свидетелями активного проникновения в русский язык англоязычных по своему происхождению слов, лингвисты не могут не задумываться о принципах описания этого процесса. Количественные методы анализа актуального процесса заимствования могут, на наш взгляд, не вполне отражать суть происходящего, т.к. могут не принимать в полной мере в расчет ту языковую среду, в которой этот процесс происходит. Так, например, вы едете в московском метро – на экране в вагоне поезда мелькают достопримечательности города с подписью «Эти локации стоит посетить». На мгновение глаз в некотором недоумении останавливается на слове «локация», но тут же вам приходится в быстром темпе соображать, что означают рекламируемые далее «коворкинг центр», «площадки для воркаута», и т.д. При этом вы понимаете, что находитесь в общественном транспорте, что предполагает, что размещаемая здесь информация относится к разряду общедоступной, не требующей особого образовательного ценза. Отметим, в московском метро описанное происходит на фоне звуковых двуязычных объявлений названий станций. Более специализированные дискурсы предлагают слова типа «инновация», «интеграция», «диверсификация», «менеджмент», «аутсорсинг», «краудфандинг», «драйвер», «прокси-агент», «дедлайн», т.д. Освоение иноязычной лексики может сопровождаться определенным стилистическим понижением: так, пафосное «паркинг» превращается в просто «парковку». К такому стилю можно отнести сегодня и существительные «статус» и «пост». При этом укажем, что, хотя первые два, очевидно, могут употребляться в стилистически более высоких контекстах, все-таки их основная ниша сегодня и в английском, и в русском языках – «стеб», что так умело использует, в частности, президент США Д. Трамп.

По мнению В.М. Живова, период конца 1980-х – 1990-х годов может рассматриваться как время, когда «риторика цивилизационного вербального контроля («умеренности» и «воспитанности») сменяется риторикой спонтанности. В рамках этой перемены получают широкое употребление, как и в революционную эпоху, грубые, вульгарные, обценные слова и выражения» [Живов, 2017: 1148], целью употребления которых является деконструкция и отказ от предшествующего дискурса. По мнению того же исследователя, «не менее важную роль в лингвистической эволюции играют иноязычные элементы», функцией которых становится манифестация «отказа от национальной ... традиции в пользу ориентации на западные образцы» [Живов, 2017: 1148].

Если попытаться ответить на вопрос о том, какие иностранные слова и почему входят в состав языка, конечно, нельзя игнорировать социолингвистический аспект. В этом смысле показателен пример, приводимый тем же В.М. Живовым, когда он рассматривает историю заимствования лексемы *элита*(ы). Исследователь пишет: «Мы сейчас привычно говорим об *элите* и *элитах*, это общепринятый социологический концепт, ... Это слово не совсем новое, оно фигурирует, например, в Словаре Ушакова с первым значением «избранное общество» и пометой *книжн. Редко* (Ушаков, IV, 1417–1418). Однако потом это слово в данном значении почти выходит из употребления. Его нет в первых изданиях Словаря Ожегова (Ожегов 1949), в четырехтомном Словаре русского языка 1961 г. (так наз. Малый академический словарь) находим лишь: «Элита. С.-х. 1. Лучший экземпляр каких-либо растений, отбираемый селекционерами для выведения новых сортов. *Элита ржи. Элита пшеницы. Элита картофеля.* // Особо ценное племенное животное. Не только молодняку, элитам, овцам и рогатому скоту, даже старым табунам, всегда жившим на одной пастьбе, вволю заготовили сена. А. Кожевников. Живая вода. 2. Выпускаемые селекционными станциями и семеноводческими хозяйствами семена культурных растений с гарантией чистосортности» (Евгеньева, IV, 1039) [Живов, 2017: 1149]. При этом исследователь отмечает, что «во втором издании словаря (1984 г.) интересующее нас значение появляется, хотя и в качестве второго: «Элита <...> 1. Лучшие, отборные экземпляры, сорта каких-л. растений, животных, получаемых путем селекции для выведения новых сортов. *Элита ржи. Элита пшеницы. Элита картофеля.* 2. Лучшие представители общества или какой-л. его части» (Евгеньева, IV, 2-е изд.: 758) [Живов, 2017: 1149, прим. 589]. И далее: «Популярность этому слову обеспечивает воспроизведение в перестроечные и постперестроечные годы западного социологического дискурса, который оказывается востребован вместе с западными концепциями общества. Для советской риторики это слово – несомненный бастард, и именно этим объясняется его исчезновение. А его употребление первоначально выступает как знак лояльности новым западным ценностям и как дискредитация старого дискурса с его классовой борьбой и производственными отношениями. Оно, наряду с коллоквиализмами и ироническим словоупотреблением, оказывается частью нового лингвистического капитала, обеспечивающего успех в постсоветской России» [Живов, 2017: 1149].

Иноязычные заимствования, преимущественно англицизмы, являются маркерами как «революционных лингвистических процессов с оппозицией России и Запада», так и «реставрационных», или пуристических, процессов [Живов, 2017: 1151]. Здесь стоит отметить, что взаимопроникновение языков и культур имеет свои пределы даже в современном глобализованном мире, о чем свидетельствует, например, сопоставительный анализ «культурных образов» Великобритании, выявленных при опросе жителей Великобритании, и российских студентов, в разной степени владеющих английским языком [Маринина, 2015: 145–148]. В рамках уже упомянутой оппозиции России и Запада и при доминировании когнитивного подхода в обучении иностранным языкам, когда студенту предлагается большое количество аутентичного языкового материала для репродукции, преподавателю следует быть готовым объяснять студентам принципиальные коннотативные отли-

чия между отдельными англоязычными лексемами, например, regime, и их восприятием студентами, чтобы, ошибочно воспринятые как коннотативно-нейтральные, они не вошли в таком качестве в языковое сознание обучающегося.

Список литературы

- [1] Живов В.М. История языка русской письменности: В 2 т. Т. II. – М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017.
- [2] Marinina E. V. "Cultural Images" in FLT / LATEUM 2015 Research and Practice in Multidisciplinary Discourse. Conference proceedings. – М.: Университетская книга, 2015. – С. 145–148.

ON SOME PECULIARITIES OF THE FUNCTIONING OF BORROWED WORDS IN A BORROWING LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF SOME BORROWINGS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN)

G.A. Kazimova (Moscow, Russia)

The article is an attempt to describe some peculiarities of the functioning of some words borrowed from English into modern Russian.

Key words: borrowed words, borrowings from English, sociolinguistic approach, linguistic processes, purism

References

- [1] Zhivov V.M. Istorija jazyka russkoj pismennosti. T. II. – М: Russkij fond sodejstvija obrazovaniju i nauke, 2017.

БРИТАНСКИЕ ПИСАТЕЛИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА О РОССИИ

О.А. Колыхалова, А.Ю. Кулдошина (Москва, Россия)

В данной статье приводится обзор откликов британских писателей первой половины XX века о России, русских и русской литературе. Отмечена частая напряженность в отношениях между двумя странами, которая исчезает лишь при сближении политических целей. Мнения представителей литературного сообщества представлены в хронологической последовательности, связаны с происходившими изменениями в стране и в мире, а также проиллюстрированы их высказываниями из произведений, писем и журналистских статей. Показано, что взгляды британских писателей на образ России часто противоречивы, нередко основаны на устоявшихся стереотипах, этноцентризме или вызваны личными взглядами писателя.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, Россия, Великобритания, литература

XX век – время стремительных преобразований в обществе и культуре. Контакты между разными странами мира стали активнее и значительнее – это касается и межкультурного обмена между государствами. Немаловажную роль в этом обмене сыграли представители литературного сообщества, которые формировали у своих соотечественников мнение о других культурах. Данная статья посвящена подобным откликам британских писателей первой половины XX века на Россию, русских и русскую культуру.

Отношения между Россией и Британией часто были напряженными: две крупные колониальные державы соперничали за доступ к ресурсам и влияние в отдельных регионах. С начала первых значимых контактов в XVI веке связи между странами развивались неравномерно: периоды взаимопонимания (при Петре I или

Екатерине II) сменялись враждебностью (после Крымской войны середины XIX века). Изначально сведения о России поступали в Британию через немногочисленных путешественников (таких, как Ричард Ченслер или Ричард Хоклит), после – через поэтов и писателей, и лишь позже начала появляться полноценная историческая литература и художественные произведения на тему России. В XVIII веке британцы открыли для себя современную русскую литературу, а во второй половине XIX века начали активно читать произведения И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого [Михальская, 1995]. Появляется много профессиональных переводов русской литературы, что дает британцам больше возможностей узнать об особенностях русской культуры.

Неоднозначный характер контактов между странами привел к сложному отношению британцев к России: политическое и экономическое соперничество настраивало общественное мнение скорее на негативное отношение к России, основанное на стереотипах.

Подобные отношения можно объяснить различиями, заложенными в самих культурах. В соответствии с классификациями культур Эдварда Холла и Герта Хофстеде [Hall, 1989; Hofstede, 2010], Британию причисляют к культурам, для которых важна упорядоченность; интересы отдельного человека важнее интересов группы; ценностями является независимость и материальный успех; система власти гибкая. Россия определяется как почти полная противоположность Британии: для русских важны личные отношения; интересы группы ценятся выше, чем индивидуальные интересы; особой важностью обладают эмпатия и забота; властные структуры иерархичны. Несхожие наборы в ценностях и нормах этих культур дают понять, почему отношения между странами часто были напряженными. Такое восприятие чужой культуры как враждебной противоположности может привести к этноцентризму – мнению о превосходстве своей культуры над другими, а также к формированию этнокультурных стереотипов – «устойчивых суждений о представителях одних национальных групп с точки зрения других» [Грушевицкая, 2003: 179].

Основываясь на проведенном нами исследовании в магистерской диссертации «Россия глазами британского литературного сообщества первой половины XX в.», мы можем выделить следующие стереотипы британцев о России: бескрайние заснеженные просторы, угнетенный и необразованный народ, безусловная власть деспотичного монарха. Н.П. Михальская, автор одной из крупнейших отечественных работ на данную тему, приходит к выводу о мифологизации России в британском национальном сознании. Автор говорит об упрощенном отношении к образу России, выявляя такие характеристики страны, как категории величины и величия, мороза и снега и отмечает двойственность в представлениях о России, называя бинарные оппозиции «богатство/нищета» и «мощь/рабство» [Михальская, 1995].

Впрочем, иногда образ России становился в глазах британцев положительным. Как правило, это происходило из-за сближения политических целей, что и случилось в начале XX столетия, когда Британию захлестнула волна «русофилии». После подписания англо-русского соглашения в 1907 году этап дружественных отношений между двумя странами продолжился до Октябрьской революции [Cross, 2012]. В этот период британцы заново открыли для себя русскую культуру. Появляется большое количество переводов русских классиков и современных писателей из России. Появление произведений А.П. Чехова в переводах Констанса Гарнетта оказало большое влияние на формирование нового английского рассказа [Hunter, 2003]. Повышенный интерес к России иллюстрируется многочисленной массовой беллетристикой о ней, например, военными рассказами [Cross, 2012: 30]. Выходила и научно-популярная литература, исследовавшая историю и культуру России. Тема так называемой «святой Руси» – религиозных и культурных особенностей России, а также поиск «красоты русской души» и «подлинной» истории России занимали таких известных публицистов, как Стивен Грэм и Морис Бэринг [Cross, 2012: 31].

Интерес к «русской душе» высказывали и наиболее яркие авторы художественной литературы того времени. Так, писательница Вирджиния Вулф в начале своего творческого пути увлекалась русской литературой. Свои взгляды на русскую культуру она выразила в статье «Русская точка зрения» (“The Russian Point of View”). В ней она утверждает, что главный предмет русской литературы – это душа (soul), которая связана с такими понятиями, как глубина (profoundness) и правда (truth) [Вулф]. Она отмечает, что британскому читателю сложно воспринимать концепт «души», так как в британской литературе она не является «главным действующим лицом». Вулф уверена, что русские писатели более свободны, чем британские, и совершили определенную «революцию» в художественной прозе. Несомненно, эта непохожесть русской литературы на британский роман отчасти сформировала Вулф как модернистскую писательницу, ищущую нового в искусстве.

Нельзя не вспомнить теорию Анны Вежицкой о ключевых словах в разных культурах. Так, слово «душа» является важным для понимания русской культуры: об этом говорит обилие пословиц и поговорок на эту тему («душа в душу», «душа нараспашку» и т.д.) [Вежицкая, 2001: 36]. Для британской культуры это слово не является центральным. Будучи чуждым, этот концепт может вызывать отторжение, однако для В. Вулф, напротив, «русская душа» была важна и отчасти повлияла на ее представления о литературе.

Впрочем, не все писатели того времени разделяли мнение В. Вулф. Так, английский прозаик Дэвид Герберт Лоуренс скептически относился к восторженным оценкам русской литературы. Писатель признавал, что русская проза повлияла на него, пытался изучать русский язык и помогал В. Вулф редактировать произведения русских писателей для ее издательства “The Hogarth Press”. Однако при этом в его письмах можно найти свидетельства неприязни к русским писателям и зарубежным писателям в целом: Лоуренс утверждает, что

английская литература – самая лучшая и «изысканная литература в мире» [цит. по: Arnold, 1965: 251]. В данном высказывании хорошо виден яркий пример этноцентризма, мнения о превосходстве собственной культуры над другими. Лоуренс также не считал «душу» чем-то уникальным и присущим только русской нации [Brown, 2012: 146].

Революционные события в России, приход к власти большевиков и британская интервенция сильно пошатнули дружественные отношения между двумя странами. Внутри британского общества велись споры насчет коммунистической России. Не было согласия даже среди британских социалистов: в то время как некоторые поддерживали революцию, другие считали, что изменения в общественном строе России должны идти путем реформ. В 1930-е годы произошел новый виток охлаждения контактов между странами из-за испанской гражданской войны и споров о сущности сталинизма. Представление о неизбежности деспотичного правителя в России стали еще сильнее закрепляться в этот период.

Для массовой беллетристики того времени образ России был связан с «красной угрозой». Большинство подобных романов о России этого периода содержали в названии слово «красный». Популярными были постапокалиптические романы, отражающие страх большевистского вторжения в Европу [Cross, 2012: 33].

Интересен пример Сомерсета Моэма, который был выслан в Петроград в качестве иностранного агента, чтобы помочь предотвратить захват власти большевиками. Сделать этого не вышло, зато в 1920-е он выпустил полуавтобиографическую книгу «Эншенден, или Британский агент», в которой напрямую высказывает свое мнение насчет России. Так называемая «русская душа» дана в этом сборнике рассказов с ироничной точки зрения. Моэм противопоставляет русских и англичан, считая их полными противоположностями: «Я стою по людям, которые не меняют своих намерений каждые две минуты, которые, обещая, не забывают о своем обещании час спустя, на чье слово можно положиться; меня тошнит от красивых фраз, от красноречия и позерства» [Моэм, 2009: 312]. Русская литература также не восхищала Моэма: в своих мемуарах «Подводя итоги» он неслучайно отзывается о творчестве А.П. Чехова, считая его произведения бессюжетными. Он в негативном ключе пишет о характеристиках русских, которые он нашел в творчестве Чехова, приводя в пример «русский мистицизм, русскую никчемность, русское отчаяние, русскую беспомощность, русское безволие» [Моэм, 2001: 482].

При этом существовало и другое мнение насчет России, русских и русской литературы. Английский писатель Джон Голсуорси в 1916 году опубликовал статью «Русский и англичанин» [Голсуорси, 1962], в которой, признавая разницу в культурах двух стран, все же считает, что обмен между ними необходим. В статье Голсуорси отмечает разницу в понимании понятия «правда» у двух народов: англичане больше ценят «букву» правды и склонны к самообману, тогда как русские больше уважают «дух» правды – могут соврать, но для них важно самопознание и открытие даже самой неприглядной истины. Писатель противопоставляет страстность русских сдержанности англичан, но считает, что это не помеха коммуникации, а возможность чему-то научиться друг у друга. Кроме того, Голсуорси признавал большое влияние творчества И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого на свою прозу, а также на английскую прозу в целом [Михальская, 2009: 386].

В 1930-е годы известной была полемика Бернарда Шоу и Герберта Уэллса насчет советской России – оба писателя были социалистами, но при этом обладали отличающимися взглядами. В 1930-х годах Б. Шоу стал активно поддерживать сталинизм. Известным стало мнение писателя, высказанное им после посещения СССР в 1931 году: «Сталин – гигант, а все западные деятели – пигмеи» [цит. по: Воронцова]. Герберт Уэллс также посещал Россию и выпустил книгу «Россия во тьме» («Russia in the Shadows»), в которой он рассказывает о печальном положении дел в России 1920-х годов, описывая «упадок» и «разрушения» [Уэллс, 1970], постигшие страну. В 1934 году Уэллс встречается со Сталиным в рамках обсуждения вступления русских писателей в ПЕН-центр. Интервью Уэллса со Сталиным было опубликовано в «левой» газете The New Statesman – в нем писатель упрекает Сталина в использовании репрессий. Это интервью породило бурные дискуссии: Б. Шоу критиковал позицию Уэллса, соглашаясь со Сталиным насчет необходимости жестких мер по отношению к кулачеству и буржуазии. Следует отметить, что споры британских социалистов о России были в основном поводом обсудить проблемы Британии из-за разочарования в лейбористском правительстве: «... Советский Союз стал в этот период «неким фантастическим местом», где британские писатели и интеллектуалы могли проводить свои дебаты, и на которое они могли проецировать свои желания» [Taunton, 2013]. Британцев интересовала не Россия сама по себе, а возможность с помощью нее высказывать мнения насчет своей родины.

Отношения между странами наладились лишь после подписания союзнического соглашения в 1942 году – произошло сближение политических целей двух стран, и образ России стал более положительным в глазах британцев: после долгого перерыва начали появляться переводы новых советских писателей и драматургов. Во время Второй мировой войны активно действовало Английское общество культурных связей с СССР. В его состав входили такие писатели, как Дж.Б. Пристли, Шон О'Кейси, Сомерсет Моэм и Стивен Спендер. Общество проводило дискуссии британских писателей с советскими, организовывало лекции – межкультурный обмен наконец-то стал возрождаться.

Проанализировав мнения нескольких британских писателей первой половины XX века о России, мы пришли к выводу, что часто рассуждения о России были лишь способом поговорить о проблемах Великобритании. Мы обратили внимание на большое количество закреплённых стереотипов о России в британском национальном сознании: русские считались излишне страстными людьми, не умеющими себя сдерживать

и ценящими правду, а политическая ситуация в стране воспринималась через призму стереотипа о деспотичном правителе. Мнения писателей о русской литературе разнились: кто-то восхищался русскими писателями, вдохновляясь их творчеством, а кто-то относился к ним скептически. Данные мнения были сформированы отчасти из-за влияния упомянутых стереотипов, различиях в нормах и ценностях культур, а также из-за взглядов самих писателей. Таким образом, отношения России и Британии в первой половине XX века были сложными и неравномерными, однако для многих писателей образ России и ее литература были важными.

Список литературы

- [1] Вежибицкая А. Понимание культур через посредство ключевых текстов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
- [2] Воронцова Т. В гостях у «старшего брата» [Электронный ресурс] // Литература. – 2003. №9. URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200300909>. Дата обращения: 13.05.2018.
- [3] Вульф, В. Русская точка зрения [Электронный ресурс] // Apropos. URL: <http://www.apropospage.ru/person/vulf/v7.html>. Дата обращения: 13.05.2018.
- [4] Голсуорси Дж. Собрание сочинений в шестнадцати томах: [в 16 т.]. Т. 16. – М.: Библиотека «Огонек», 1962. – 512 с.
- [5] Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с. 6.
- [6] Колыхалова О.А. Роль языка в культурном и социальном контексте // В кн.: Современные проблемы лингвистики, теории и практики преподавания иностранных языков / Под общ. ред.: Ю.Б. Кузьменкова. Вып. 7. – М.: МАКС Пресс, 2009. – С. 35–42.
- [7] Кудлосина А.Ю. Россия глазами британского литературного сообщества первой половины XX в.: диссертация магистра по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» [Электронный ресурс]. НИУ ВШЭ. – Москва, 2018. – 92 стр. URL: <https://www.hse.ru/edu/vkr/219613670>. Дата обращения: 17.06.2018.
- [8] Михальская Н.П. История английской литературы: учеб. пособие для студ. фил. и лингв. фак. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 480 с.
- [9] Михальская Н.П. Образ России в английской художественной литературе IX-XIX вв. – М.: МПГУ, 1995. – 151 с.
- [10] Моэм С. Эншенден, или Британский агент : [рассказы; пер. с англ.] – М.: АСТ : АСТ МОСКВА, 2009. – 315 [5] с.
- [11] Моэм У.С. Узорный покров : [Роман]; Рассказы; Подводя итоги : [Избранное] : Пер. с англ. / Сомерсет Моэм; [Сост. Владимир Андреевич Скороденко]. – М. : Радуга, 2001. – 537, [2] с.
- [12] Уэллс Г. Россия во мгле. Сборник. Пер. с английского. Предисловие ак. И.М. Майского. – М.: Прогресс, 1970. – 224 с.
- [13] Arnold, Armin. D.H. Lawrence, the Russians, and Giovanni Verga [Электронный ресурс] // Comparative Literature Studies. – 1965. №2 (3). – P. 249–257. URL: <http://www.jstor.org/stable/40245748>. Дата обращения: 13.05.2018.
- [14] Brown, Catherine. The Russian Soul Englished [Электронный ресурс] // Journal of Modern Literature. – 2012. №36 (1). – P. 132–149. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.2979/jmodelite.36.1.132>. Дата обращения: 13.05.2018.
- [15] Cross, Anthony. By Way of Introduction: British Reception, Perception and Recognition of Russian Culture // A People Passing Rude: British Responses to Russian Culture. Edited by Anthony Cross. – Open Book Publishers, 2012. – P. 1–36.
- [16] Hall E.T. *Beyond Culture*. – New York: Anchor Books, 1989. – 300 p.
- [17] Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Communication and Its Importance for Survival. – New York: McGrawHill, 2010. – 576 p.
- [18] Hunter, Adrian. Constance Garnett's Chekhov and the Modernist Short Story [Электронный ресурс] // Translation and Literature. – 2003. №12 (1), Modernism and Translation. – pp. 69–87. URL: <http://www.jstor.org/stable/40340168>. Дата обращения: 13.05.2018.
- [19] Taunton, Matthew. Russia and the British Intellectuals. The Significance of The Stalin-Wells Talk. Russia in Britain [Электронный ресурс] // 1880–1940: From Melodrama to Modernism. Editors Rebecca Beasley and Philip Ross Bullock. – Oxford: Oxford Press, 2013. URL: <http://proxylibrary.hse.ru:2245/view/10.1093/acprof:oso/9780199660865.001.0001/acprof-9780199660865-chapter-12>. Дата обращения: 13.05.2018.

BRITISH WRITERS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY ON RUSSIA

O.A. Kolykhalova (Moscow, Russia)

A.U. Kuldoshina (Moscow, Russia)

This article provides an overview of the responses of British writers of the first half of the 20th century about Russia, the Russians and Russian literature. The opinions of the literary community are presented in chronological order, connected with the changes that have taken place in the country and in the world, they are illustrated by the statements from works, letters and articles. It is shown

that the views of British writers on the image of Russia are often contradictory, based on established stereotypes, ethnocentrism or caused by the writer's personal outlook.

Key words: intercultural communication, Russia, Great Britain, literature

References

- [1] Vezhbickaya A. Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh tekstov. – M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001. – 288 s.
- [2] Voroncova T. V gostyah u «starshego brata» [EHlektronnyj resurs] // Literatura. – 2003. №9. URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200300909>. Data obrashcheniya: 13.05.2018.
- [3] Vul'f, V. Russkaya tochka zreniya [EHlektronnyj resurs] // Apropos. URL: <http://www.apropospace.ru/person/vulf/v7.html>. Data obrashcheniya: 13.05.2018.
- [4] Golsuorsi Dzh. Sbranie sochinenij v shestnadcati tomah: [v 16 t.]. T. 16. – M.: Biblioteka «Ogonek», 1962. – 512 s.
- [5] Grushevickaya T.G. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii: Uchebnik dlya vuzov / Grushevickaya T.G., Popkov V.D., Sadohin A.P. Pod red. A.P. Sadohina. – M.: YUNITI-DANA, 2003. – 352 s. 6.
- [6] Kolyhalova O.A. Rol' yazyka v kul'turnom i social'nom kontekste // V kn.: Sovremennye problemy lingvistiki, teorii i praktiki prepodavaniya inostrannykh yazykov / Pod obshch. red.: YU.B. Kuz'menkova. Vyp. 7. – M.: MAKSS Press, 2009. – S. 35–42.
- [7] Kuldoshina A.YU. Rossiya glazami britanskogo literaturnogo soobshchestva pervoj poloviny XX v.: dissertaciya magistra po napravleniyu podgotovki 45.04.02 «Lingvistika» [EHlektronnyj resurs]. NIU VSHEH. – Moskva, 2018. – 92 str. URL: <https://www.hse.ru/edu/vkr/219613670>. Data obrashcheniya: 17.06.2018.
- [8] Mihal'skaya N.P. Istoriya anglijskoj literatury: ucheb. posobie dlya stud. fil. i lingv. fak. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – 3-e izd., ster. – M.: Akademiya, 2009. – 480 s.
- [9] Mihal'skaya N.P. Obraz Rossii v anglijskoj hudozhestvennoj literature IX-XIX vv. – M.: MPGU, 1995. – 151 s.
- [10] Moehm S. Ehnshenden, ili Britanskij agent : [rasskazy; per. s angl.] – M.: AST : AST MOSKVA, 2009. – 315 [5] s.
- [11] Moehm U.S. Uzornyj pokrov : [Roman]; Rasskazy; Podvodyta itogi : [Izbrannoe] : Per. s angl. / Somerset Moehm; [Sost. Vladimir Andreevich Skorodenko]. – M.: Raduga, 2001. – 537, [2] s.
- [12] Uehlls G. Rossiya vo mgle. Sbornik. Per. s anglijskogo. Predislovie ak. I.M. Majnskogo. – M.: Progress, 1970. – 224 s.

КАК НАУЧИТЬ И НАУЧИТЬСЯ ЧИТАТЬ И ПОНИМАТЬ ПЬЕСЫ В. ШЕКСПИРА?

И.Л. Кукурян (Москва, Россия)

Статья посвящена основным культурологическим и лингвистическим трудностям восприятия пьес В. Шекспира иноязычной аудиторией в рамках курса «Английская литература» и способам их преодоления

Ключевые слова: Шекспир, английская литература, драматический текст, театр

Более четырех веков отделяют современного читателя от времени создания Великим Бардом, Вильямом Шекспиром, его бессмертных пьес. За это время эти произведения множество раз ставились в театрах по всему миру, многие из них были экранизированы, а благодаря выдающимся переводам практически на все языки стали поистине всемирным культурным наследием.

Пожалуй, нет на свете человека, который не читал или не смотрел бы в театре или в кино хотя бы одну из пьес Шекспира. Имена Ромео и Джульетты, Отелло и Гамлета уже давно стали нарицательными, а шекспировские фразы англичане употребляют в повседневной речи, даже не задумываясь о том, что у них есть автор. Также традиционно принято считать, что в любом уважающем себя английском доме на книжной полке соседствуют Библия и томик (или даже полное собрание сочинений) Вильяма Шекспира как символы духовности и культуры. Это, конечно, не означает, что каждый англичанин прочитал Шекспира «от корки до корки»: зачастую знакомство с его произведениями сводится к изучению одной из его пьес в средней школе.

Ни для кого не секрет, что даже для образованного современного англичанина чтение шекспировского текста непростая задача: за четыре века язык претерпел значительные изменения и в лексике, и в грамматике, многие обороты речи вышли из употребления или существенно изменили значение. А если Шекспир труден для восприятия носителями языка, то что же говорить о представителях других языков и культур?

Конечно, в русской переводческой традиции есть немало великолепных переводов шекспировских пьес, а для тех, кто все же хочет попробовать осилить оригинал, в наши дни есть многочисленные издания с подробными комментариями. Но трудность восприятия Шекспира кроется не только и не столько в языке его произведений.

Для правильного и адекватного понимания пьес Шекспира в оригинале или в переводе необходимо подключить воображение и перенестись в Англию времен правления королевы Елизаветы I. Первое, что необходимо понять, это то, что в те времена профессия драматурга отнюдь не была престижной, пьесы для появившихся в то время публичных театров писали небогатые выпускники университетов, выходцы из семей «среднего сословия», которые стали первыми профессиональными авторами, то есть стали зарабатывать на жизнь своим трудом. Да и их «целевая аудитория» тоже состояла из людей небогатых, поскольку театральное искусство в 16 веке считалось развлечением «для низов общества». Театральные труппы обживали специально построенные для представлений здания (кстати, первое из них было названо “The Theatre”, и так это греческое слово вошло в английский язык), а публика наполняла открытое пространство перед сценой и крытые галереи, дабы посмеяться над комедией и поплакать над трагедией. Интересно, что публика была, скорее, **audience** (аудитория; те, кто слушает), а не **spectators** (зрители), поскольку декорации были скудными, костюмы бедными, а освещение – дневным.

В определенном смысле это объясняет, почему в пьесах Шекспира так много слов: именно слова (Words, words, words, как говорил Гамлет) были призваны разбудить воображение публики, перенести их в далекие страны или давние времена. Шекспировским словам **внимали**, в то время как колонны, подпирающие небольшой навес над сценой, превращались то в ворота, то в деревья в лесу, то во вход в пещеру. Именно поэтому современному читателю пьес Шекспира для более полного их восприятия необходимо «поставить» пьесу в своем воображении, увидеть и услышать ее.

Любое классическое литературное произведение заслуживает многократного прочтения, поскольку при первом знакомстве нас в большей степени занимает сюжет, и только при повторном обращении к тексту мы раскрываем для себя особенности авторского стиля, начинаем по-настоящему проникать в художественный замысел автора. Драматический текст имеет целый ряд особенностей: он заведомо **двойко направлен**. Персонажи, с одной стороны, говорят между собой, а с другой стороны, при всех этих разговорах присутствует зритель, к которому этот текст и обращен в первую очередь. Поэтому в драме, строго говоря, нет секретов от публики: король Лир, например, сообщает своим приближенным, что он **уже разделил** свое королевство на три **равные части**, а затем призывает своих дочерей восхвалять его, дабы получить лучшие земли. Таким образом, для публики лицемерие Лира очевидно с первого же акта пьесы. Точно так же в «Гамлете» зритель знает с самого начала, кто является убийцей старого короля Гамлета, а принцу Гамлету приходится искать убийцу отца по ходу пьесы.

Пытаясь осмыслить шекспировские произведения, необходимо осознать, что драматург писал для своих современников, его адресат – среднее и низшее сословие жителей Лондона конца XVI – начала XVII века. При отсутствии «средств массовой информации» они стремились в театр, где находили ответы на многие стоявшие перед ними вопросы. Театральное искусство отражало и устройство общества, и те проблемы, с которыми оно сталкивалось. Так, шекспировские исторические пьесы (chronicles) можно рассматривать как своего рода исследование сущности монархии в тот момент, когда будущее английской короны было весьма туманным: престарелая королева Елизавета, королева-девственница, не оставляла стране явного наследника. Ее смерть могла привести к периоду смуты, к появлению разных претендентов на престол. И короли, предстающие перед зрителем в пьесах Шекспира (Ричард III, Генрих VI, король Джон и многие другие) олицетворяют определенные черты, которые усиливаются автором, дабы показать своим современникам, что им сулит царствование тирана, или мягкотелого короля, или откровенно слабой личности.

Стоит отметить, что ко времени появления пьес Шекспира Англия уже пережила религиозные войны 16 века, когда король Генрих VIII своей волей отрекся за всю страну от католичества, провозгласив главенство англиканской церкви. Уже отпылали костры, на которых закончили свою жизнь поборники старой или новой веры, и в пьесах Шекспира отсылки к религиозным темам практически нет. Тем не менее, читатели зачастую забывают, что Джульетта с риском для жизни принимает снотворное не оттого, что не может быть с Ромео, а оттого, что, будучи его венчанной женой, не может покориться воле отца и выйти замуж за Париса.

Немаловажным фактором для правильного понимания пьес Шекспира является и осознание роли женщины в обществе в конце XVI – начале XVII века. Отец семейства был главой и хозяином дома, он принимал все решения, касающиеся финансов и семейных дел. Отец единолично принимал решение о замужестве дочерей. Вспомним хотя бы судьбу Джульетты: совсем юную девушку («ей нет еще четырнадцати лет», пробует увещевать мужа мать Джульетты) по воле отца должны выдать за мало знакомого ей юношу Париса. Кто знает, не встретить она Ромео, Джульетта могла бы прожить долгую и спокойную жизнь. Такие «договорные» браки означали, что из-под власти отца молодая жена переходила под власть мужа, она не имела собственности и денег: все приданое переходило в руки мужа. Это была бы очень грустная и несправедливая (с точки зрения современной морали) история, но браки зачастую заключались между молоденькой девушкой и состоятельным, но весьма пожилым мужчиной. И вскоре, благодаря естественным причинам, молодая жена становилась молодой вдовой – владелицей и состоянием, и недвижимости. Нужно ли удивляться, что период траура был

коротким и формальным: женщина могла теперь сама выбирать себе супруга. Вспомните, как возмущается Гамлет, узнав, что его мать уже снова замужем: «Она и башмаков не износила, в которых шла за гробом мужа!» Но принц Гамлет – «чужестранец», он оторвался от родной страны, уехав учиться в Италию.

Здесь стоит отметить, что шекспировского зрителя трудно обмануть: ему можно сказать, что действие происходит в Датском королевстве (или Иллирии, или Богемии), но он-то понимает, что все, происходящее на сцене, имеет отношение к его родной Англии. И зритель понимает, что королева, овдовев так внезапно, должна обеспечить своим подданным должное руководство, выйдя замуж вторично.

Вторая группа важных факторов, которые должен учитывать современный читатель / зритель шекспировских пьес, связана с труппой, с актерами, воплощавшими на сцене замысел автора. Сегодня трудно себе представить, что драматург мог рассчитывать на ограниченное количество участников спектакля и создавать своих героев с учетом внешности и актерского дара каждого из них. Шекспир писал свои пьесы для труппы лондонского театра «Глобус», работавшей в последнее десятилетие XVI века и первые 13 лет XVII века. Состав труппы менялся, но главным актером-трагиком был уже не молодой Ричард Бербидж. Именно «на него» создавались образы Ричарда III, Короля Лира, Отелло и Гамлета. Поэтому Гамлет у Шекспира не молод, ему 30 лет (мы узнаем об этом в сцене с могильщиками: один из них говорит: «я в профессии уже тридцать лет, с того момента, когда родился принц Гамлет»). То есть все эти персонажи были одного роста, одной комплекции, примерно одного возраста.

Вспомним и о том, что во времена Шекспира женщин в труппах не было, все женские роли исполнялись мужчинами (и это воспринималось как норма). Соответственно, и текст пьесы должен был учитывать этот фактор. В пьесах Шекспира, в отличие от современных их интерпретаций, нет откровенно сексуальных сцен, лишь нежное объятие или легкий поцелуй. Да и женские образы у Шекспира или очень молоды (тогда эти роли исполняли мальчики до ломки голоса), или почтенны (чтобы их могли играть мужчины): здесь нет героинь «средне-молодого» возраста. Современному читателю и зрителю трудно представить себе, что и Дездемону, и Офелию, и Джульетту играли мальчики, и при том очень талантливые, поскольку все эти роли требуют настоящего актерского мастерства.

Шекспир и его современники-драматурги писали свои пьесы, имея в виду и особенности самого театрального здания. В ту эпоху лондонские общественные театры строились на южном, «непрестижном» берегу Темзы и соседствовали с питейными заведениями, борделями и аренами для травли медведей. Здание театра было круглым, сцена представляла собой платформу в центре зрительного зала и не была спрятана за занавесом. Публика либо стояла весь спектакль вокруг сцены, либо сидела в ярусах, что, конечно, было дороже. Небольшие крыши располагались над сценой и над ярусами, остальная часть зала находилась под открытым небом. Поэтому представления обычно давали в хорошую погоду и днем: использовать факелы для освещения в деревянных постройках было опасно. У некоторых театральных трупп было и второе небольшое крытое помещение для работы в зимнее время. Театральный сезон открывался весной, после Пасхи, и длился до следующего Великого поста (отсюда и периодизация шекспировских пьес: 1594/1595, 1595/1596 и т.д., согласно театральным сезонам).

Хотя декорации были скудными, драматурги изобретательно использовали то, что в здании было. Например, над сценой располагался специальный балкон для музыкантов, и именно его Шекспир использует в знаменитой «сцене на балконе» в пьесе «Ромео и Джульетта». В середине сцены была потайная дверца, ведущая в пространство под сценой (она называлась *a door leading to hell*, дверь в ад), которая позволила автору создать сцену с могильщиками в «Гамлете». Еще одна потайная дверь располагалась в крыше над сценой, откуда в «Буре» появляется Ариэль. Отелло душил Дездемону не посередине сцены, а прямо за сценической дверью (входом на сцену), снабженной небольшим занавесом.

Отсутствие основного занавеса также накладывало на драматурга некоторые ограничения: если по ходу пьесы кого-то убивали или герой умирал, то дальше должен был следовать приказ унести мертвое тело. Площадь сцены не позволяла разыгрывать на ней баталии, да и актеров бы не хватило на «массовку», поэтому у Шекспира воины «уходят на битву», покидают сценическую площадку, а из-за сцены доносятся звуки ударов мечей и стоны раненых. Затем появляется «глашатай» и сообщает о победе (реже – поражении). Иногда роль массовой могла играть и стоящая вокруг сцены публика: если глашатай появлялся со стороны зрительного зала (как, например, в «Ричарде III»), то публика превращалась в горожан, ожидавших новостей.

Шекспировские монологи также были рассчитаны на непосредственный контакт со зрителем. Так называемые *soliloquies*, то есть монологи, произносимые персонажем, находящимся на сцене в одиночку (самый известный из них гамлетовский *“To be or not to be...”*) в современном театре выглядят весьма искусственно. Создается впечатление, что герой разговаривает сам с собой, произносит внутренний монолог. На самом же деле вопросы обращены непосредственно к публике, «глаза в глаза». Этот прием заставляет зрителя по-настоящему сопереживать герою, создает эффект сопричастности.

Неудивительно, что во времена Шекспира театральные представления становятся очень популярными: они открывали современникам скрытые от нас сегодня смыслы, намекали на события, «замаскированные» под исторические, но понятные для жителей Лондона конца XVI – начала XVII века. Именно поэтому читатели и зрители шекспировских пьес века XXI должны учитывать особенности уклада жизни того общества, которому эти тексты были изначально адресованы. Это позволит нам глубже проникнуть в атмосферу шекспировского театра и открыть для себя его новые стороны и глубины.

Список литературы

- [1] Брандес Г. Шекспир. Жизнь и произведения. – М.: Алгоритм, 1997.
- [2] Cornwall B. William Shakespeare. Tragedies. New Lanark, 2006.
- [3] Gibson R. Shakespeare's Language. Cambridge University Press, 2001.
- [4] Harrison G.B. Introducing Shakespeare. Penguin Books, 1977.
- [5] Holden A. William Shakespeare. An Illustrated Biography. Little, Brown & Co, 2002.
- [6] Laroque F. The Age of Shakespeare. Discoveries, 1991.

HOW TO LEARN AND TEACH TO READ AND UNDERSTAND SHAKESPEARE'S PLAYS?

I.Kukuryan (Moscow, Russia)

The article is devoted to the basic cultural and linguistic challenges facing a modern foreign reader of Shakespeare's plays. Its main ideas are part of a university course on English Literature for the students of Linguistics and Intercultural Communication.

Key-words: Shakespeare, English literature, dramatic text, theatre

ЛИНГВОКАТЕГОРИЗАЦИЯ ВРЕМЕН ГОДА В ПОЛЬСКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

В.Г. Кульпина (Москва, Россия)

В статье рассматривается поэтическая категоризация времени года в контексте польского стихотворного дискурса. Осень показывается как концепт на базе когнитивной дефиниции этого времени года.

Ключевые слова: язык поэзии, стихотворный текст, когнитивная лингвистика, польский язык

Времена года являются столь важной частью жизни человека, что даже отсчет времени жизни ведется по числу прожитых времен года – говорят, человеку столько-то лет (от лето) или ему пошла уже сороковая осень – счет годам может вестись по осеням, а может и по вёснам – ей уже было 18 вёсен. А вот по зимам счет годам ни в русской, ни в польской лингвокультурах не ведется.

Времена года являются блуждающим сюжетом и плодоносной сердцевинкой очень многих поэтических произведений. Польские поэты используют в своих произведениях языковые единицы с символически-сезонным наполнением. Такую значимость имеет и употребление цветковых маркеров, выступающих как эксплицитно, так и имплицитно – через естественный цвет объектов окружающей действительности. Времена года представляют собой дискурсивный поэтический факт, предстающий перед читателем в красках и ощущениях. Тематика времени года в польском поэтическом дискурсе нередко связывается с определенным временем суток, с движением светил.

Но моя тема – это времена года в польской поэзии. Тематика времени года позволяет поэтам в знаково-символической форме выразить особые черты и признаки данного времени года, обратить внимание на его особенности и что важно – выразить эти особенности в максимально кратких формах – что в целом свойственно языку поэзии.

Остановлюсь на созвучном конференции времени года – осени. То, что является в поэзии главным знаком, главным символом осени – это, конечно, осенние листья и их краски, которые характеризуются самым изысканным образом. Вспомним у Окуджавы – «Осень выкрасила клёны колдовским каким-то цветом». В польской поэзии цвет осенней листвы тоже может быть родом из сказки – как в стихах Л. Стаффа, в том числе в стихотворении „Jesień w lesie” ‘Осень в лесу’:

„Błądę po lasu gęstwinie stubarwnej / I tonąc w liści wędnących palecie. / Czuję się w kregu baśni starodawnej, / Od której bije trzytyśiąclecie” [Staff, 1955: 165]. ‘Я брожу по леса стоцветной листве / и утопая в увядающей листве палитре / Чувствую себя в кругу стародавней сказки, / которой пошло уже третье тысячелетие’.

Ср. также всем понятный образ из стихотворения Л. Стаффа „Zachód jesienny” ‘Осенний закат’, где „Liści opadłych złote dywany” ‘Опавших листьев золотые ковры’.

В русской поэзии осень – это тоже удобный случай задуматься о жизни, подумать и поговорить о чем-то грустном, что отражает «Словарь русской поэзии XX века». Мы находим разные приметы осени. Взглянем на эти приметы у Иннокентия Анненского. Как и в польской поэзии, главной приметой осени являются осенние листья: «И каждый год, как желтый лист кружится, всё кажется, и помнится и мнится, что очень прошлая была не так грустна» [СЯРП, 2013: 797]. Такой приметой являются мухи, которые ищут себе на зиму пристанища: «Поздней осенью мухи так злы. / Их холодные крылья так липки» [СЯРП, 2013: 796]). Приметой могут быть собранные осенью яблоки: «В шалаше на соломе разложены яблоки» [СЯРП, 2013: 797]. И никакие грустные мысли не могут погасить тот свет, который у человека в душе: «Прошедших дней немеркнувшим сияньем / Душа, как прежде, вся озарена. Но осень ранняя, задумчиво грустна, Овеяла меня тоскующим дыханьем» [СЯРП, 2013: 797].

В то же время цветами осени может быть наделено и всё дерево целиком. Так, у Марии Павликовской-Ясножевской, известной польской поэтессы, современницы Марины Цветаевой (и созвучной ей по стилю своей женской поэзии) березы в стихотворении „Październik” ‘Октябрь’ предстают в образе золотых фонтанов: „Brzozy jak złote wodotryski / Zimno jest jak w ostatnim liście / A słońce jest jak ktoś bliski, / Który ziębnie i odchodzi. Lecą liście” [brandy.pl] ‘Березы как золотые фонтаны. / Холодно, как в последнем письме. / А солнце как кто-то близкий, / Кто зябнет и уходит. Летят листья’. Другие образы в стихотворении также очень метки и суггестивны.

У Юлиана Тувима в стихотворении „Ranki jesienne” ‘Осенние утра’ находим такой цветовой признак осени, как лиловые астры: „(...) Był (...) Przez okno patrzała spokojnie / Na miłe niebo jesienne, / A na stoliku w wazonie / Niech będą astry liliowe, / Liliowe stry jesienne” [Tuwim, 1938: 233] ‘(...) Чтобы ты (...) / В окно глядела спокойно / На милое небо осеннее, / А на столике в вазе / Пусть будут астры лиловые, / Лиловые астры осенние’. Лиловые астры под стать осеннему небу, которое видится милым. Оно может быть милое, но неяркое, с приглушенными красками. Таково небо и таков в целом осенний день. Ведь осеннее солнце скупится на лучи, а потому осенний свет в поэзии неяркий, краски смазаны, как в стихотворении Л. Стаффа «После сева».

„Jesienny dzień stłumiony mgłą. Siebie niepewny, / Po gospodarce światła i barw nieoszczędnej / Przygasa w monotonii orno-siewnej /, Jakby chciał ukryć czar swój, do wiosny jak zbędny” [Staff, 1955: 164]. ‘Осенний день, приглушенный туманом. В себе не уверен. / После неэкономного хозяйничанья света и цвета / Угасает в севно-пахотной монотонности словно хочет скрыть свое очарование как лишнее до весны’.

Осеннее солнце не наполняет оптимизмом:

„Martwym odbiciem wśród wodnego szkliva / Łśni blade, zimne, księżycowe słońce” [Staff, 1955: 166] ‘Мертвым отражением среди водного стекла. / Блестит бледное, холодное, лунное солнце’.

Нередко осень в поэтических текстах показывается в сопряжении с сумерками, с рассветным или предрассветным временем суток, когда день уже гаснет или еще не разошелся. Ср. образ осеннего рассвета:

„W apatii światła i w barw anemii / Świt, jak piec zimny, dreszcze szerzy. / I duszę trwożny lęk oniemia, / Że zegar ostro wnet uderzy” [Staff, 1955: 167] ‘В апатии света и анемии цвета / Рассвет как печка холоден, распространяет дрожь. И душу тревожный страх лишает дара речи, потому что часы вот-вот резко пробьют’.

Осень – это еще и много воды – вода льется с неба в виде дождя. В стихотворении „Deszcz leje. Niebo leniwe / Kolor brudnego ma łacha, / Światło jest w oknie nieżywe, / Twarde i zimne jak blacha” ‘Дождь льет. Ленивое небо цвета грязной тряпки, / Свет в окне неживой, / Твердый и холодный как жест’.

Дождь формирует специфическую звуковую картину: „Po nocy blaszanego płaczu, który po dachach dżdży bez końca” [Staff, 1955: 167] ‘После ночи жестяного плача, который по крышам дождит без конца’. А на земле – лужи, о которых тоже можно написать очень красиво – как это делает М. Павликовская-Ясножевская: „Mokre lustro trzyma w ręku ziemia” [Pawlikowska-Jasnorzewska, 1966: 35] ‘Мокрое зеркало держит в руках земля’.

В стихах выделяются различные признаки осени, связанные с поведением животных и человека. Ср. в стихотворении Л. Стаффа «Осень над водой»:

„Jaskółki nisko latają nad ziemią (...) Wciskam kapelusz, który wiatr mi zrywa. Szczelniej na szyi ściągam szala końce” [Staff, 1955: 166] ‘Ласточки низко летают над землей (...) Я натискиваю шляпу, которую срывает с меня ветер. Плотнее на шее затягиваю концы шарфа’.

Осенью человеку особенно тяжело дается утреннее вставание, которое Леопольд Стафф описывает так:

„O, ten codzienny gorzki przymus / Budzenia się jesiennym ranem...” [Staff, 1955: 167] ‘О, это каждодневное горькое принуждение пробуждаться осенним утром’.

Еще образ осени сопряжен у польских поэтов с разными жизненными реалиями: вот надо на зиму запастись разными вещами: углем, картошкой, капустой..., как в стихотворении „Jesień” ‘Осень’ Л. Стаффа:

„I miasto zabiegliwym ożywia się ruchem. / Zwożą węgiem, kartofle, kapuste. (...) / Na chodnikach drobny śnieg wie dzie taniec z kurzem” [Staff, 1955: 30]. ‘И город оживляется в предусмотрительном движении. / Привозят уголь, картошку, капусту’. / (...) На тротуарах мелкий снег танцует с пылью’.

Осень нередко дается в естественном развитии, в динамике – а вот уже под ногами слякоть, грядут осенние заморозки, а вот уже и иней лёг на поля. Ср. в стихотворении Л. Стаффа „Szron” ‘Иней’: „Chyba przymrozek jutro wyniknie z tej chmury, co mgłami czarną rolę zalewa powoli” [Staff, 1955: 168]. ‘Наверное, заморозок завтра получится из этой тучи, что туманами черную пахоту медленно заливают’.

В стихотворении Л. Стаффа „Słota” ‘Слякоть’ „Nie skończy się już nigdy uprzykrzona plucha! / Szumi ulewa, / Monotonny plusk nudą swą usypia ducha, / Dzień szary ziewa” [Staff, 1955: 163] ‘Никогда уж не кончится надоевшая слякоть. / Шумит ливень. / Монотонный плеск своей скукой усыпляет дух. / Серый день зевает’.

В целом грустная картина умирания природы в стихотворении «Осень в лесу» – несмотря на красочность и поэтичность сравнений: „I na gałęziach, w których jesień kona Pośród agonii kolorów tysięcy...” [Staff, 1955: 165]. ‘И на ветках, на которых умирает осень, среди тысячи агоний цвета...’.

В то же время в стихотворениях подчеркивается круговорот в природе, и осень (в стихотворении «После сева») предстает как подготовка к новой жизни:

„I znowu czarna ziemia jak od lat tysięcy / Zасыpia niby pełna zapomnienia Leta, / By od siewu do żniwa przez dziewięć miesięcy / Dojrzewać w głuchej ciąży, jak płodna kobieta [Staff, 1955: 164]. ‘И снова черная земля, как уже тысячи лет / Засыпает, словно полная забвения Лета, / Чтобы от сева до уборки урожая следующие девять месяцев дозревать в глухой беременности, как плодovitая женщина’.

Осень в поэзии персонифицируется и рисуется как владычица полей и лесов (в стихотворении «Иней»: „Zamarły ptaków krzyki z ginącą zielenią, / Jesień objęła władztwo swe w polu i w lesie” [Staff, 1955: 168] ‘Замерли птиц крики вместе с погибающей зеленью. / Осень утвердила свое владычество в поле и в лесу’.

В польской поэзии мы постоянно встречаемся со стереотипными представлениями об этом времени года, поэты показывают осень именно в знаково-символических ракурсах, направляя внимание читателя именно на типичное, характерное, исконно присущее этому времени года. И в этом универсальность польской поэзии, в том числе ее родство с русской поэзией.

Осень не щадит чувств людей. В такое время года на таком безнадежном фоне они нередко угасают – как в стихотворении Л. Стаффа: „Agonią płonie w parku winograd, kalina (...), wiatr przemknie w stłumionym poświście, / Szumią, zda się, wiosenne westchnienia kochanków, / Których serca dziś uschły, jak jesienne liście” [Staff, 1955: 31] ‘Агонией пылает в парке плющ, калина (...), ветер промчится в подавленном посвисте, / Шумят, кажется, весенние вздохи любящих, / Чьи сердца сейчас усохли, как осенние листья’.

Контрастом грусти и пессимизма выступает образ весны – как в стихотворении Л. Стаффа «Солнце»: „Niech serce poi chwila radosna, / Cudna jak wiosna, krótka jak wiosna, / Zanim jesienią przyjdzie szaruga / Jak wieczność smutna, jak wieczność długa [Staff, 1955: 29] ‘Пусть сердце поит радостная минута. / Чудесная как весна, короткая как весна, / Прежде чем придет осеннее ненастье, / Как вечность грустное, как вечность долгое’.

И таким образом, осень тянется и тянется, а весна пролетает мгновенно, и в этом тоже отличие обоих времен года.

Итак, становится очевидным, что времена года как одна из подсфер реального круговорота природы переходят на лингвомыслительный уровень своей экзистенции исключительно благодаря языковым формам, трансформируясь в своего рода параллельный хронологический способ измерения человеческого бытия.

В результате осень – это не просто четвертая часть года или временное обозначение события (весна такого-то года), а атрибут человеческой жизни: осень жизни – последний период жизни человека, способ обозначить плохое настроение или другие подобные состояния. С.М. Толстая указывает, что «объяснительной силой обладает лишь весь комплекс духовной культуры в целом, в совокупности всех его звеньев – языка (лексика, фразеология), этнографии (обряды и верования), фольклора (вербальные тексты и их ритуальный контекст), коммуникативные параметры их исполнения), изобразительного, музыкального искусства и др.» [Толстая, 2010: 17]. Очевидно, что поэзия вносит свой весомейший вклад в объяснительную силу культурно значимых текстов, так как в свои малые формы способна заключить огромное культурно значимое содержание.

Поэтические строки об осени имеют универсальное измерение. Так, осень нередко как результат метафоры становится лицом, действующим по своей воле. Вместе с тем в каждом языковом ареале проявляются свои этноспецифические характеристики этого времени года.

Можно сказать, что если мы сложим воедино все (реально – почти все или многие) выделенные поэтами приметы осени, то получим не что иное, как концепт осени в виде когнитивной дефиниции (о когнитивной дефиниции концепта как репрезентанта данной лингвокультуры см.: [Bartmiński, 2006: 42–51]), основанной на стереотипных представлениях о нем не только поэтов, но и обычных людей, носителей данного языка, картину мира которых помогли воссоздать, реконструировать поэты.

Список литературы

- [1] Словарь языка русской поэзии XX века. – М.: Языки славянской культуры, 2013 (СЯРП).
- [2] Толстая С.М. Семантические категории языка культуры. Очерки славянской этнолингвистики. – М.: Либроком, 2010.
- [3] Bartmiński J. Językowe podstawy obrazu świata. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008. 318 s.

- [4] Pawlikowska-Jasnorzewska M. Poeci polscy. Maria Pawlikowska-Jasnorzewska. Warszawa: Czytelnik, 1966.
- [5] Staff Leopold. Wiersze zebrane. Tom V. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1955.
- [6] Tuwim Lulian. Wiersze zebrane. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego., 1938.

THE LINGUISTIC CATEGORIZATION OF SEASONS IN A POLISH POETICAL DISCOURSE AS AN ELEMENT OF COGNITIVE PROCESSES

Valentina G. Kulpina

The article considers the poetical categorization of seasons in a context of Polish poetical discourse. The autumn is showed as a notion on the basis of cognitive definition of this season.

Key words: language of poetics, poetical text, cognitive linguistics, Polish language

References

- [1] Slovar' yazyka russkoj poezii XX veka. – M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2013.
- [2] Tolstaya S.M. Semanticheskie kategorii yazyka kul'tury. Ocherki slavyanskoj etnolingvistiki. – M.: Librokom, 2010.

ИНОЯЗЫЧНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

*Н.С. Луценко (Москва, Россия)
Э.А. Сидельник (Таганрог, Россия)*

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с использованием межкультурного диалога в процессе обучения студентов вузов иностранному языку как способу воспитания будущего успешного специалиста на мировом рынке труда. Также рассматриваются условия, необходимые для того, чтобы состоялся успешный межкультурный диалог. В статье приводятся факторы, способствующие становлению студентов в качестве компетентных носителей культуры, чтобы оптимально социализироваться в иноязычном сообществе и избежать ситуации, при которой индивид может оказаться в языковой изоляции. Сделаны выводы, способствующие необходимому подбору языковых средств для кодирования и создания культурного значения. Иноязычная социализация является той основой, которая позволяет строить равноправный и плодотворный межкультурный диалог.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, капитал, социум, социализация

В современном многонациональном обществе основной задачей является построение равноправного межкультурного диалога на принципах взаимоуважения, толерантности и терпимости, свободы и открытости, готовности выслушать и принять иную точку зрения. Социальные институты высшего и среднего образования должны научить студентов строить и вести этот диалог. Умение построить и вести межкультурный диалог на этих принципах с представителями других культур – это залог успешности будущих специалистов на мировом рынке труда.

Под межкультурный диалог мы понимаем «... развивающийся, протекающий в рамках взаимного уважения процесс интерактивного обмена между индивидуумами, группами и организациями с различными культурными корнями и мировоззрениями. К его целям принадлежат развитие более глубокого понимания различных перспектив и отношений, привлечение к участию в общественной жизни, улучшение способностей и возможностей самооценки, равенство возможностей и творческое созидание.» [Чернокожева, 2009: 105–109]

Для того чтобы межкультурный диалог состоялся необходимы следующие условия:

- присутствие двух или более участников этого диалога, т.е. определенное количество различий;
- возможность для взаимного обмена информацией на равных условиях для всех участников диалога;
- способность понять и принять информацию и позицию других собеседников;
- нужен язык-посредник, понятный всем собеседникам.

Вышеперечисленные условия применимы к студентам вузов, где обучающиеся являются представителями различных национальностей и культур. Такими вузами являются Южный Федеральный Университет и Московский Физико-Технический Институт, студенты которых были выбраны в качестве фокус-группы для изучения вопросов социализации и построения межкультурного диалога. В данных вузах обучаются представители различных национальностей из разных регионов России, стран СНГ и дальнего зарубежья. Для всех студентов важен период адаптации к проживанию вдали от дома и новом социокультурном окружении. Для того, чтобы процесс социализации в новых условиях, и, как правило, проживании в общежитиях, прошел максимально эффективно, мы рассматриваем занятия иностранным языком идеальной средой для построения межкультурного диалога. Иностранный язык в данном случае выступает в качестве языка-посредника.

Язык в межкультурном диалоге – это не только средство коммуникации, но и способ социальной идентификации. Язык играет ведущую роль в процессах социализации. Для того чтобы стать компетентным носителем культуры, человек должен уметь говорить так, как принято в этой культуре. Иначе индивид может оказаться в «языковом гетто», языковой изоляции от носителей языка, попав в новое языковое пространство. Вынужденный общаться только с такими же, как он сам, индивид не сможет полностью социализироваться в этом новом для него иноязычном сообществе и навсегда останется чужим, и следовательно не сможет добиться профессионального успеха.

Иноязычная социализация – это процесс усвоения иностранного языка путем изучения этого языка и инкультурации, то есть адаптации к культурным нормам. Р. Павиленс [Павиленс, 1987: 37–40] пишет, что усвоение иностранного языка невозможно без процесса социализации в новом социуме. Он выделяет основные характеристики этого процесса, такие как:

- формирование индивидуальной концептуальной системы;
- встраивание в неё концептов иноязычной культуры;
- способность к речевой деятельности на основе привязанности иноязычных знаков к определенным фрагментам концептуальной системы.

В центре внимания исследователей иноязычной социализации находятся два процесса: социализация посредством использования иностранного языка и социализация для использования иностранного языка. Первый процесс, социализация с помощью языка, направлен на приобретение «неявного знания» (*tacit knowledge*), касающегося не только взаимоотношений лингвистических форм друг с другом, но и их референциального и неререференциального значения и функций». Под неявным знанием (*tacit knowledge*) мы вслед за М. Полани понимаем знание, которое может быть приобретено только в результате обучения или через личный опыт [Полани, 1985: 3–344]. Неявные знания – это, как правило, навыки (умения) и культура, присущие нам, но не осознаваемые нами.

Задачей второго процесса, социализация для использования языка, является использование языковых средств для кодирования и создания культурного значения. В ходе этого процесса через языковую среду приобретает понимание социальной организации данного общества, культурных и моральных ценностей, верований, структуры знания и её интерпретация. Эти два процесса, приобретения лингвистической и социальной компетенции, тесно взаимосвязаны друг с другом и взаимозависимы.

Мы считаем, что иноязычная социализация является той основой, которая позволяет строить равноправный и плодотворный межкультурный диалог. Построение такого диалога возможно со студентами МФТИ и ЮФУ как представителями активной молодежи, готовой воспринимать новые знания, умения и культуру и критически адаптироваться в сложившихся условиях, при этом обучение иностранному языку может использоваться как обучение языку-посреднику.

Список литературы

- [1] Чернокожева Э. Межкультурный диалог: концепты и практические шаги. //Общество. Среда. Развитие (Terra Humana) – 2009. №1.
- [2] Павиленс Р. Понимание языковых или неязыковых текстов: интенциональность, интенциональность, индексальность // Язык и логическая теория. М., 1987.
- [3] Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Москва: “Прогресс”, 1985.

FOREIGN LANGUAGE SOCIALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL DIALOGUE

N.S. Lutsenko (Moscow, Russia)

E.A. Sidelnik (Taganrog, Russia)

This article discusses topical issues related to the use of intercultural dialogue in the process of teaching students a foreign language as a way of educating the future successful specialist in the global labor market. It also discusses the conditions necessary for a successful intercultural dialogue. The article presents the factors contributing to the formation of students as competent carriers of culture in order to optimally socialize in a foreign language community and avoid a situation in which an individual may find himself in language isolation. Conclusions have been made that contribute to the necessary selection of language means for coding and creating cultural values. Foreign language socialization is the foundation that allows building an equal and fruitful intercultural dialogue.

Key words: foreign language competence, capital, society, socialization

References

- [1] *CHernokozheva E.H. Mezhekul'turnyj dialog: koncepty i prakticheskie shagi. //Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana) – 2009. №1.*
- [2] *Pavilens R. Ponimanie yazykovykh ili neyazykovykh tekstov: intencional'nost', intensional'nost', indeksal'nost' // YAzyk i logicheskaya teoriya. M., 1987.*
- [3] *Polani M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii. Moskva: «Progress», 1985.*

ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА КАФЕДРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ И РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Н.И. Марченко (Воронеж, Россия)

Организация театральной студийной деятельности на английском языке в качестве дополнительного образования студентов естественно-научных факультетов способствует их социокультурному, гуманистическому и творческому развитию и мотивирует их участие в диалоге культур – развивается их интерес к англоязычной литературе, музыке, изобразительному и театральному искусству; активизируются иноязычная деятельность, творческие способности, технологические и прикладные знания и умения. Студенты участвуют в постановке и оформлении спектаклей, создании духа ушедшей эпохи, представляют интерпретацию своего понимания показываемых ими характеров и событий.

Ключевые слова: театральная студия, иноязычная деятельность, язык и культура, воспитание, социокультурное, гуманистическое и творческое развитие, духовность человека, диалог культур

В настоящее время нравственность, духовность, «системы ценностей, исповедуемые человечеством, нациями, социальными группами, индивидами, играют решающую роль в определении не просто содержания и направленности человеческой истории, но и того, будет ли эта история иметь продолжение» [Рубцова, 2015:181). Таким образом, и в задачах современного образования, включая иноязычное образование, данная проблематика должна быть четко выделена. На всех уровнях его организации следует уделять особое вни-

вание гуманистическому развитию и воспитанию субъектов образовательного процесса, формированию их «индивидуальности, способной вести диалог культур». [Пассов, 2010: 20].

В Воронежском государственном университете на кафедре английского языка для естественно-научных факультетов в составе факультета РГФ с 2015 года в контексте дополнительного образования работает студенческая театральная студия на английском языке под руководством заведующей кафедрой, доктора филологических наук, профессора Стерниной М.А. Участники студии – преподаватели кафедры и их дети (дошкольники и младшие школьники), студенты языковых групп, гости из музыкального колледжа, участники музыкальных коллективов города Воронежа.

Студия вносит большой вклад в единый педагогический и образовательный процесс в вузе. Растет мотивация студентов к творческой деятельности, расширяется диапазон использования дидактических возможностей иноязычной социокультурной среды их образования и общения, развиваются и систематизируются гуманитарные знания (общекультурные, лингвистические, культурные, коммуникативные), накапливается опыт проблемно-деятельностного развития – что повышает эффективность выполнения требований Федеральных образовательных стандартов ФГОС ВО (3++) в общекультурном и социокультурном развитии будущих профессионалов по направлениям бакалавриата естественно-научных специальностей.

Выбор такой формы иноязычной творческой деятельности студентов, как «студия», театральный колллектив обычно молодых актёров, сочетающий учебный процесс и постановку спектаклей, [\[https\]](https), позволяет включить в творческую иноязычную деятельность максимальное количество желающих участников, сотрудничество которых, взаимопомощь и надежность являются залогом успеха спектакля и развития положительных эмоций его участников.

Репертуар для постановок выбирается преподавателями английского языка (АЯ) из произведений популярных англоязычных писателей и обсуждается со студентами, расширяя их знания литературы и истории, а также формируя умения общения и дискуссии. При этом имеется в виду, что создается единый спектакль, посвященный изучению творчества выбранного автора (длительность около 1,5 часов), который состоит из четырех – шести сюжетов, основанных на его произведениях и соединенных общей идеей и текстом ведущего спектакль актера, часто в роли самого автора. Поэтому идея, цель, образовательные и воспитательные задачи каждого сюжета, обсуждаемые и определяемые отдельно в каждой участвующей в спектакле группе, должны дополнять друг друга, создавая единую картину многогранного творчества писателя.

При выборе произведений для постановок главными критериями являются: значимость творчества автора и произведения для культуры страны, качество языка, социокультурные характеристики отражаемых событий, ценностное содержание описываемых событий и поступков героев, характерные дескрипторы исторической эпохи. Также важно рассмотреть возможности, которые дает выбранное произведение для стимулирования креативности студентов, например, создания незнакомого образа вместо знакомого и уже привычного, и наоборот, знакомое сделать легко узнаваемым. Для интересных находок у студентов есть ограниченные возможности в обстановке зала, где играют спектакли (ещё один стимул для проявления изобретательности и творчества). Ведь это актовый зал, предназначенный для проведения официальных событий, и реквизит на сцене очень ограничен, но постоянен на протяжении нескольких лет, поэтому его использование легко планировать для создания новых образов. Исключение составляет большой экран и компьютерное оборудование для воспроизведения аудио, видео и фото материалов на нем. Зная эти особенности, постановщики и актеры творят чудеса сценографии, каждый раз внося интересные акценты и удивляя зрителей. Смена\создание декораций на сцене происходит очень организованно и динамично на глазах зрителей, внося элемент неожиданности и часто вызывая аплодисменты зала.

В 2015 году премьерная постановка театральной студии называлась “Cats’ House” и она остается единственной, которая основана на произведениях всемирной литературы, где образы кошек занимают центральное место в сюжете и идейном содержании. Например, “Puss in Boots” by Charles Perrault, “The Cat That Walked by Himself” by Rudyard Kipling, Cheshire Cat из сказки “Alice’s Adventures in Wonderland” by Lewis Carroll, “Cat’s House” by Samuil Marshak, “The Kitten from Liziukov Street” by V. Zlotnikov (plot) and V. Kotionochkin (director). Последние два произведения имеют особый социокультурный контекст для жителей Воронежа, так как их авторы и герои тесно связаны с историей и культурой города. Мультфильм “The Kitten from Liziukov Street” был переведен студентами на английский язык, озвучен, и английская версия была вставлена в идущий на сцене спектакль, приведя в восторг зрителей в зале и обострив чувство патриотизма. Эта постановка превратила “Cats’ House” в “CATS’ HOUSE”, что стало названием театральной студии. “CATS’ HOUSE” расшифровывается “Creative, Artistic, Talented Students’ House” и подтверждается каждым новым спектаклем студентов.

В последующие годы преподавателями-режиссерами и студентами-актерами выпускаются три спектакля, посвященные творчеству О. Уайлда, О. Генри и М. Твену, и сценические действия объединены общим девизом для каждого из них:

- 2016 – “The Club of Oscar Wild”;
- 2017 – “Four Seasons with O. Henry”;
- 2018 – “Mark Twain or Life on the Mississippi” (dedicated to VSU Centenary).

Спектакль готовится в течение учебного года и играется на сцене актового зала в мае месяце, в конце семестра. Тексты на бумажных и электронных носителях и часть материалов для использования в сценографии спектаклей предоставляются студентам и отрабатываются с преподавателем на консультациях и репетициях. Также интересные аудио и видео материалы студенты находят самостоятельно на видео хостинге YouTube. При этом они учатся соотносить их по времени, месту, характеру, идеям и задачам с будущей постановкой. Таким образом, отбираются интернет ресурсы, развивающие информативные, социокультурные, ценностные знания и представления студентов. Тексты диалогов постановки, аудио и видео тексты используемых сопровождающих материалов могут быть собраны в сборники и использованы как приложения по дополнительному чтению (companion-readers) для всех студентов, включая будущих активных зрителей.

Автор статьи принимала участие во всех четырех постановках театральной студии, представляя следующие сюжеты:

- 2015 – “The Cat That Walked by Himself” by Rudyard Kipling;
- 2016 – “The Model Millionaire”, “The Picture of Dorian Gray” by Oscar Wilde;
- 2017 – “A Harlem Tragedy”, “Mammon and the Archer” by O. Henry;
- 2018 – “A Ghost Story”, “The Prince and the Pauper” by M. Twain.

Говоря об использовании расширенных возможностей развивающего иноязычного образования студентов в контексте участия в постановках театральной студии, указанных выше, можно выделить следующее.

Прежде всего, это реальная практика использования оригинального языка и расширение социокультурных знаний\понятий при сопоставлении их употребления в родном и английском языке. Так:

- у Р. Киплинга ‘Cat’ – это ‘He’ (и актером в спектакле на АЯ был молодой человек), в то время, как мы все с детства привыкли, что это ‘кошка, которая гуляет сама по себе’, т.е. ‘she’.
- ‘Mammon and the Archer’ – это ‘Любовь и деньги’ в русском переводе – именно ‘любовь’, а потом ‘деньги’. Студенты узнают, истинное содержание слов ‘Mammon’ и ‘Archer’, а потом спорят, что важнее в жизни – деньги или любовь. В дискуссии побеждает ‘любовь’, и в финале постановки в зал летит маленький букетик ‘невесты’, вызывая ажиотаж среди тех, кто может поймать его.
- ‘A Harlem Tragedy’ – интересная историческая и социокультурная информация, стоящая за словом ‘Harlem’, реальная возможность сравнения стилей жизни современных семей в США и в России, выделение общих основ для организации счастливой семейной жизни – приводят к целой дискуссии о морали и нравственных человеческих ценностях, их значении в жизни общества и воспитании молодежи.
- ‘A Ghost Story’ – наверное, самый показательный пример получения студентами из интернет источников расширенных исторических, географических, социокультурных знаний о фактах и ценностных понятиях, связанных с событиями небольшого рассказа М. Твена. Он посвящен знаменитой в США мистификации второй половины XIX века – ‘Cardiff Giant’. Найденный студентами исторический материал (который не приводится в рассказе, где только сообщается, что Ghost – фантом Cardiff Giant) позволил им создать оригинальную сценографию и осуществить увлекательную и точно исполненную постановку. Центральной темой её является ‘fake’, распространение которого и участие в нём в обществе ради денег может поощряться. Насколько это морально?
- ‘The Prince and the Pauper’ – самый сложный для постановки сюжет, так как ограниченными средствами нужно было передать характерные черты эпохи короля Генриха VIII (XVI век, королевский двор и ‘двор’ нищих). Студенты по материалам интернета познакомились с историческим и социокультурным контекстом событий: обстановка, костюмы, манеры поведения, музыка, характерные музыкальные инструменты. Так на сцене появились дворяне в черных расшитых плащах, красно-белые розы Тюдоров, видео Westminster Abby и звон его колоколов в честь коронования, одетые в мешковину нищие. Звучали звуки лютни и песня ‘Greensleeves’.

Театральная студийная деятельность многократно мотивирует внеаудиторную иноязычную активность студентов, их интерес к произведениям англоязычной литературы, музыке, изобразительному и театральному искусству, технологическим, техническим и рукотворным возможностям в оформлении спектаклей для создания духа ушедшей эпохи, интерпретации своего понимания показываемых характеров и событий. Здесь следует отметить важную роль компьютерных аудио и видео операторов, осуществляющих сопровождение реплик и действия на сцене с видео- и аудио-рядом на экране.

Зрители в зале, которые имеют предварительно напечатанные на кафедре АЯ театральные программки, активны в течение всего спектакля, а после него с удовольствием участвуют в викторине по событиям и сюжетным линиям постановки.

Особый интерес для кафедры и участников театральных представлений имеют письменные отзывы зрителей на русском и английском языках и их советы по улучшению содержательных и художественных качеств и коммуникативных возможностей постановок. Именно благодаря подсказке зрителей в студенческой студии, кроме афиш к спектаклям, стали готовить театральные программки с информацией об участниках и действующих лицах. В них также с большим вниманием называются все студенты, обеспечивающие жизнь спек-

такля. На кафедре АЯ открылся Музей студии, основными экспонатами которого являются фото и видео записи спектаклей, альбомы с отзывами студентов-зрителей и приглашенных из других учебных заведений коллег-преподавателей. Также представлены печатные издания, в которых публикуются отзывы специалистов и участников событий.

Видео записи постановок хранятся в музее студии и на хостинге you tube. Их просмотр с последующим обсуждением важен как самим участникам, так и новым студентам, первокурсникам, поступившим в университет в очередном новом учебном году.

Список литературы

- [1] Биболетова М.З. Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» // ИЯШ. – 2015. №3. – с. 2 – 10.
- [2] Граборская И.В. Возможности развития творческого мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе Российского образования // Аксиология иноязычного образования. Вып. 2. В 2-х кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / Отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – М.: АПКППРО, 2015. – с. 153 – 155.
- [3] Дьякова Л. Быть или не быть // Воронежский университет. – 2017. №7(2608). – с. 10 – 11.
- [4] Марченко Н.И. О некоторых подходах к организации внеаудиторной деятельности студентов-бакалавров естественно-научных факультетов с целью развития их иноязычной коммуникативной компетенции // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2018. – Вып.9. – Воронеж: ООО «Издательство РИТМ», 2018. – с. 22 – 26.
- [5] Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе Российского образования // Аксиология иноязычного образования. Вып. 2. В 2-х кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / Отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – М.: АПКППРО, 2015. – с. 179 – 184.
- [6] Стрельникова М.А. Four Seasons with “CATS’ House” // Воронежский университет. – 2018. №6(2618). – с. 14 – 15.
- [7] Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. // Язык и культура. – 2014. №1(25). – с. 123 – 141.
- [8] Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.
- [9] Maria Laktionova, Inessa Kachevskaya, Artyom Romasev, Vladislav Vostrikov, Mark Lukin 3d year students of Applied Mathematics and Mechanics Department. Behind the Scenes // Never Before. – 2017. – #33. – с.1.
- [10] <https://dictionary.ru/%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D1%81%D0%B%D0%BE%D0%B2%D0%B0/%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%8F.html> термин «студия».
- [11] <https://youtu.be/05QEvHxYLU> – ссылка на видео спектакля 2015 “Cats’ House”.
- [12] <https://youtu.be/SEHF9hoB2tw> – ссылка на спектакль 2016 “The Club of Oscar Wild”.
- [13] <https://youtu.be/BrvbAmQW2Mc> – ссылка на спектакль 2017 “Four Seasons with O. Henry”.
- [14] <https://youtu.be/IINYliY48> – ссылка на видео спектакля 2018 “Mark Twain or Life on the Mississippi”.

ENGLISH DRAMA STUDIO AT THE UNIVERSITY ENGLISH DEPARTMENT AND STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGES EDUCATION EXPANDING OPPORTUNITIES

N.I. Marchenko (Voronezh, Russia)

Setting up an English drama studio for science faculties students inspires their complementary education and develops their sociocultural, humanitarian and creative skills and talents to participate in the dialogue of cultures. Thus, it enhances students’ interests in English speaking countries literature, music, arts and theatre and also stimulates their inventive activities, technological and applied skills and experiences. Students participate in both performances and stage design to create the past era spirit on one hand and present their own vision of characters and events on the other hand.

Key words: *drama studio, foreign language activities, language and culture, education, sociocultural, humanitarian and creative development, person’s morality, dialogue of cultures*

References

- [1] Biboletova M.Z. Vospitatelnyi potentsial predmeta “Inostrannyi Yazyk”. // IYASH. – 2015. – #3/ – с. 2 – 10.
- [2] GRABORSKAYA I.V. Vozmozhnosti razvitiya tvorcheskogo myshleniya studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku. Axiologicheskii podhod kak metodologicheskaya osnova produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku na perehodnom etape Rossiiskogo obrazovaniya // Axiologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Vyp.2. V 2-h kn.

KN.2.Akciologicheskie aspekty inoyazychnoi podgotovki v vuze / Otv.za vyp. A.K.Krupchenko, A.N. Kuznetsov. – M.: APKiPPRO, 2015. – s. 153 – 155.

- [3] *Diakova L.* Byt ili ne byt...// voronezhskii Universitet. – 2017. №7(2608). – c. 10 –11.
- [4] *Marchenko N.I.* O nekotorykh podhodah k organizatsii vneauditornoi deyatel'nosti studentov-bakalavrov estestvenno-nauchnykh fakultetov s tseliu razvitiya ih inoyazychnoy kommunikativnoi kompetentsii // Angliiskii dlia nefilologov. ProblemyESP –2018. – VYP.9. – Voronezh: OOO «Izdatel'stvo RITM», 2018. – s. 22 – 26.
- [5] *Rubtsova A.V.* Aksiologicheskii podhod kak metodologicheskaya osnova produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku na perehodnom etape Rossiiskogo obrazovaniya.// Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Vyp. 2. V 2-h kn. Kn. 2.Akcbjkiubcheskiye aspekty inoyazychnoi podgotovki v vuze / Otv. Za vyp.A.K.Krupchenko, A.N.Kuznetsov. – M.: APKiPPRO, 2015. – s.179 – 184.
- [6] *Strelnikova M.A.* Four Seasons with “CATS’ House”.// Voronezhskii Universitet. – 2018. №6(2618). – s. 14 –15.
- [7] *Safonova V.V.* Soizucheniye yazykov i kultur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya.// Yazyk i kultura. – 2014. №1(25). – s. 123 – 141.
- [8] *Passov E.I.* Osnovy kommunikativnoi teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobie dlia prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo/ E.I.Passov, N.E.Kuzovleva. – M.: Russkii yazyk. Kursy, 2010.
- [9] *Maria Laktionova, Inessa Kachevskaya, Artyom Romasev, Vladislav Vostrikov, Mark Lukin* 3d year students of Applied Mathematics and Mechanics Department. Behind the Scenes.// Never Before. – 2017. – #33. – c.1.
- [10] <https://dictionary.ru/%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D1%81%D0%B%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%8F.html> termin “studiya”.
- [11] <https://youtu.be/O5QEvHxYXU> – ssylka na video spektaklya 2015 “Cats’ House”.
- [12] <https://youtu.be/SEHF9hoB2tw> – ssylka na video spektaklya 2016 “The Club of Oscar Wild”.
- [13] <https://youtu.be/BrvbAmQW2Mc> – ssylka na video spektaklya 2017 “Four Seasons with O.Henry”.
- [14] <https://youtu.be/IINYliiY48> – ssylka na video spektaklya 2018 “Mark Twain or Life on the Mississippi”.

«СКАЗКОТЕКА. СКАЗКИ ТАТАРСТАНА»

Г.В. Миннуллина (г. Бавлы, Республика Татарстан)

В данной статье рассматривается технология перспективного чтения с этнокультурной доминантной рабочих тетрадей «Сказкотекa». «Сказкотекa» – серия книг для педагогов и родителей, которая знакомит детей со сказками известных татарских писателей и приобщает их к национальной культуре Татарстана.

Ключевые слова: «Сказкотекa», технология перспективного чтения, язык и культура

Специалисты давно уже пришли к выводу, что самый верный путь поддержания интереса ребенка к культуре лежит через его восприятие и понимание сказок. В сказке – душа народа, его самобытность. И, конечно, познавать мир сказок детям будет намного проще и интереснее со «Сказкотекой» (в семье или образовательной организации). Она открывает детям, педагогам и родителям свободу для индивидуального творчества, поскольку создана в технологии перспективного чтения.

«Сказкотекa» дает возможность родителям и педагогам интересно, меняя виды деятельности и имея возможность выбора индивидуального материала для каждого типа учащихся (билингвы, монолингвы). Знакомить юных читателей со сказкой и малой прозой татарских писателей. Татарская литература представляет целую плеяду писателей и поэтов. Все народы, живущие на земле имеют свою историю и все народы большие мастера сочинять. Может быть, поэтому этот жанр народного творчества столь богат и разнообразен.

Татары не являются исключением из этого правила и их фольклор не менее богат на сказки, чем у других народов. Татарские народные сказки имеют очень древние корни, которые тесно переплелись с творчеством соседних народов. Герои и сюжеты татарских сказок зачастую очень связаны и чем –то даже напоминают героев русских и других народов сказок. В национальных сказках живет душа народа. Его история, его верования, среда обитания. Ни для кого не секрет, что с помощью сказок мы с детства впитываем дух национального самосознания. Наш язык формируется на основе народных выдумок и жив благодаря им.

Как и фольклор других народов, татарские народные сказки имеют своих сказочных народных героев.

Человек с младенчества попадает под влияние и власть языка родителей и вместе с языком усваивает хранящуюся в нем культуру того речевого коллектива, членом которого он оказался. Воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди.

Человек родился и с первой минуты слышит звуки своего будущего родного языка. Язык знакомит его с окружающим миром. Одновременно через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, о культуре, о системе ценностей, морали, поведении. Язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка.

Знание языка – это всегда ценнейший капитал, а знание и языка, и культуры – капитал умноженный многократно. Ребенок, воспитывающийся в поликультурной среде, имеет целый ряд преимуществ: он получает возможность творчески мыслить, стать носителем не одной культуры, взять лучшее от каждой из них и его видение окружающего мира. Ребенок должен научиться не только говорить на родном языке, но и мыслить.

Очевидно и то, что основную культурную нагрузку несет лексика: слова и словосочетания. Из них складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. Особенно наглядно и ярко этот аспект представлен устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами, поговорками то есть тем слоем языка, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результат культурного опыта народа. Лексика участвует в формировании личности.

Технология перспективного (иммерсионного чтения) с этнокультурной доминантой по системе междисциплинарных проект-тетрадей («Сказкотекта») основана на идее прохождения читателем индивидуальной «лестницы контекстов»: от биографического, историко-культурного, этно-культурного/ интер-культурного, географического и политического/общественно-политического и т.д. к подобным вероятностным авторским контекстам.

Технология перспективного чтения реализована в «Сказкотекте» (для развития компетенции критического мышления как созидательного мышления детей с 3х до 12 лет).

Дети при помощи педагога проходят «испытания», открывая 5 чудесных дверей.

Первая дверца «Приглашение в сказку» и «По дорожкам сказки». Педагогу важно вместе с детьми сначала обсудить: о чем может быть сказка с таким названием, как может развиваться ее сюжет. После того, как первая дверца открыта, происходит сам процесс ознакомления со сказкой. В зависимости от специфики конкретной детской аудитории, можно предложить: чтение сказки педагогом или родителями с просмотром детьми иллюстративного материала к данной сказке. Чтение самой сказки детьми по очереди (для начальной школы), просмотр мультфильма по сказке дома, в ДОО и др. Чтение может быть комментированным, если дети задают вопросы по непонятной для них лексике сказки. Причем, комментарии оптимально предлагать в объектно-визуальном, а не вербальном формате (показать дудочки-свистульки, а не описывать их). Возможно использование элементов музейной педагогики.

Вторая дверца «Завязка» откроется после знакомства с текстом сказки для тех, кто внимательно будет вникать в смысл русских слов и их связь с предметами и явлениями русских и иных национальных культур. В этом ребятам и педагогам поможет раздел тетрадей-проектов «Работа над лексикой».

Третья дверь (Кульминация) поможет смене видов деятельности юных читателей. В тетрадях предложено много творческих игр на концентрацию внимания, ловкость, развитие мелкой и крупной моторики, артистичность.

Для проведения физкульт-минуток также пригодятся плакаты – вкладыши (возраст возможных участников подвижных игр, а также требования к инвентарю и игровому пространству описаны в каждой игре с учетом норм и требований РФ).

За четвертой дверью (Развязка) открывается простор для проявления детьми своих индивидуальных творческих способностей в процессе создания рисунков, аппликаций, самых разных поделок и их презентации как продуктов проектной и экспериментально-проектной деятельности («Мастерская» и «Я рисую»). Здесь очень важно, чтобы педагоги и родители предоставили полную свободу творчества.

Пятая дверь («Окружающий мир», Концовка). «Сказкотекта» в соответствии с технологией перспективного чтения, возвращает нас в реальность и помогает в т.ч. и взрослым читателям понять: зачем нужны сказки сегодня, в XXI веке.

Почему мы выбрали сказки? В сказках сохранен этно-код нации (национальная картина мира), ее культура, традиции и опыт. С помощью «Сказкотекты» педагоги и родители вместе с детьми осваивают в игре и эксперименте истоки русской национальной культуры как части мирового культурного наследия и стабилизируют ребенка в поликультурном пространстве как представителя конкретной (русской) этнолингвокультуры. Кроме того, сказки способствуют развитию творческого дара, комплексному мировосприятию, образованию в игре.

«Сказкотекта» помогает способствовать формированию межкультурного диалога, позитивного мировоззрения и понимания семьи как основы гражданского поликультурного и глобального сообщества, духовному, нравственному и культурному воспитанию подрастающего поколения, а также направлена на поддержку соотечественников. Заложить у детей основы уважительного отношения к сохранению традиций своего народа и русского языка, к культурам других народов.

Список литературы

- [1] Верецагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верецагин, Костомаров В.Г. – М.: Русский язык, 1990.-269 с.
- [2] Замалиева Л.Ф. Программа дисциплины «Татарское устное народное творчество» / Л.Ф.Замалиева. Казань: изд-во КФУ, 2017.

- [3] Коробка П.Л. Идиоматическая фразеология. Как лингводидактическая проблема: кан. дис... канд. филол. наук; МГУ, факультете иностранных языков / П.Л. Коробка. – М., 1998.
- [4] Кудрявцева Е.Л. технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой / Е.Л. Кудрявцева, А.А. Мартинкова, Е.В. Эсаулова. – Елабуга: ЕИ КФУ. 2017.
- [5] Кудрявцева Е.Л. Сказкотекста. 35 рабочих тетрадей / Е.Л. Кудрявцева. – М.: Особая Книга, 2016.
- [6] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2008.

«SKAZKOTEKA» «TALES OF TATARSTAN»

G. V. Minnulina

This paper presents the technology of perspective reading with an ethno cultural dominant in «Skazkoteka» workbooks. «Skazkoteka» is organized into several workbooks including the fairy-tales of famous Tatar writers and introduce children to the Tatar national culture.

Key words: «Skazkoteka», technology of perspective reading, language and culture

МАНИФЕСТАЦИЯ ЭМОЦИЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM)

А.О. Мозговая (Москва, Россия)

Настоящий доклад посвящен исследованию средств манифестации эмоций в немецкоязычных мультимодальных тестах интернет-коммуникации. В процессе интернет-коммуникации происходит межличностное общение и информационное взаимодействие между коммуникантами посредством комбинации разнообразных по конфигурации вербальных и невербальных единиц виртуальной интеракции, включая обмен эмотивной информацией. В ходе исследования было установлено наличие в виртуальном коммуникативном пространстве специфических механизмов репрезентации эмоций.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, виртуальная среда, эмоция, манифестация эмоций, мультимодальный текст, эмотивное поле, эмотивный маркер

В предлагаемом исследовании рассмотрена проблема анализа эмотивной составляющей интернет-коммуникации, а также средств манифестации эмоций в виртуальном коммуникативном пространстве. Интернет-коммуникация характеризуется своей языковой, структурной и социально-групповой спецификой. Важнейшим компонентом интернет-коммуникации является не только информационная (когнитивная, познавательная), но и эмоциональная составляющая, которая проявляется при отображении эмоций, чувств, настроений и переживаний человека.

Интернет-коммуникация является особым виртуальным коммуникативным пространством, в котором в символично-письменной и видеграфической формах осуществляется межличностное общение и информационное взаимодействие между коммуникантами посредством комбинации разнообразных по структуре и конфигурации вербальных и невербальных средств виртуальной интеракции.

В виртуальной коммуникативной среде текст по своему характеру и структуре является мультимодальным многомерным текстом. Под мультимодальным (от лат. *multi* – много, *modus* – способ, вид) текстом интернет-коммуникации будем понимать лингвовизуальный виртуальный контент (от англ. *content* – содержимое), в котором преобразование и передача информации осуществляется посредством вербальных и невербальных информационно-коммуникативных единиц, в том числе при репрезентации эмоций. В мультимодальных текстах могут быть задействованы информационные каналы и ресурсы различных видов: текстовые, аудиальные, лингвистические, визуальные, пространственные ресурсы преобразования информации. При этом развитие инновационной среды «мультимедиа», т.е. выход на зрительные и звуковые образы, хранимые

в памяти машины и воспроизводимые по заданию пользователя, в значительной мере меняет традиционные представления о тексте. Мультимодальный текст может быть также *дискретным* (т.е. «прерывным»/«прерывистым»), например, при переходе в *гипертекстовый режим* с помощью ссылок и хэштегов.

Носителями *эмотивной информации*, т.е. информации об эмоциональных состояниях online-коммуникантов, являются *вербальные и невербальные средства манифестации эмоций*, которые предлагается определить как соответственно *вербальные и невербальные эмотивные маркеры*.

С учетом вышеизложенного, определим понятия *эмотивное поле* и *эмотивный маркер* применительно к изучению средств манифестации эмоций в интернет-среде.

Эмотивное поле – это совокупность вербальных и невербальных эмотивных информационных единиц, выполняющих в определенной коммуникативной ситуации функцию манифестации человеческих эмоций и сигнализирующих о них в виртуальном коммуникативном пространстве.

Эмотивный маркер – это языковая или символично-графическая информационная единица, которая является составным элементом эмотивного поля. Эмотивные маркеры сигнализируют о закодированных в мультимодальном тексте эмоциях. Они фиксируют эмоции в виртуальном пространстве интернет-сообщения, и обозначают, маркируют образуемое в процессе коммуникации эмотивное поле, соответствующее той или иной эмоционально насыщенной ситуации (*контексту*). Эмотивные маркеры составляют основу механизмов манифестации эмоций в виртуальной среде.

В качестве материала исследования особенностей эмотивной составляющей интернет-коммуникации послужили наиболее эмоциогенные немецкоязычные страницы социального интернет-сервиса Instagram, являющегося одним из самых популярных современных интернет-приложений. Instagram набирает большую популярность во всем мире благодаря мгновенной визуальной информативно-эмоциональной реакции (значительную часть информации человек получает визуально), возникающей у интернет-пользователей при виде фото- или видеоизображения, с возможностью последующего размещения на тематических страницах текстовой информации и комментариев.

В процессе сетевого информационного взаимодействия интернет-коммуниканты сигнализируют о своих чувствах и эмоциональных состояниях посредством эмотивных маркеров. В зависимости от источника возникновения того или иного средства – язык, символ, графическая пиктограмма или фото-видеоизображение – выделим два основных типа эмотивных маркеров:

- *вербальные эмотивные маркеры*, т.е. эмотивные маркеры языковой природы, источником возникновения (порождения) которых является язык;
- *невербальные эмотивные маркеры*, т.е. эмотивные маркеры, образуемые посредством символов, графических пиктограмм, фото- или видеоизображений (статических или динамических).

С учетом полярности транслируемых эмоций или полярности генерируемых эмотивных полей, эмотивные маркеры могут быть дифференцированы на:

- 1) *эмотивные маркеры положительной полярности или положительные (позитивные) эмотивные маркеры* – сигнализируют о позитивных эмоциях: *интерес – возбуждение, удовольствие – радость*;
- 2) *эмотивные маркеры отрицательной полярности или отрицательные (негативные) эмотивные маркеры* – сигнализируют о негативных эмоциях: *горе – страдание, гнев – ярость, отвращение – омерзение, презрение – пренебрежение, страх – ужас, стыд – застенчивость, вина – раскаяние*;
- 3) *нейтральные эмотивные маркеры* – являются индикаторами нейтральной/неопределенной эмоции *удивление*.

Подобное разделение эмотивных маркеров согласно их полярности носит условный характер. Это обусловлено тем, что в зависимости от контекста эмотивный маркер может отображать одновременно не одну, а несколько эмоций.

В виртуальном коммуникативном пространстве предлагается выделить следующие виды эмотивных маркеров:

- 1) *Вербальные эмотивные маркеры как вербальные средства манифестации эмоций*:
 - междометия (включая звукоподражательные) и междометные единицы;
 - инфлективы и акронимы;
 - эмотивные лексические средства (эмоционально-усилительные или эмоционально-оценочные существительные, прилагательные, глаголы, наречия, частицы и др.);
 - эмотивные метафоры и фразеологизмы;
- 2) *Невербальные эмотивные маркеры как невербальные средства манифестации эмоций*:
 - знаки препинания в эмотивной функции (например, восклицательный ! и вопросительный ? знаки; многоточие..., кавычки « » и др.);
 - заглавные буквы, шрифт, многократное повторение букв в слове в качестве эмоционально-экспрессивной окраски интернет-сообщения;

- эмотивные графические средства (эмотиконы, эмодзи, и т.д.);
- эмотивные фото- и видеоизображения (эмотивный видеоряд, видеоролики).

Далее приводится пример анализа эмотивной информации одного из мультимодальных текстов социальной сети Instagram; пример взят из тематической немецкоязычной Instagram-страницы **welt** (95 тыс. подписчиков).

Wolong, Sichuan, China

1 819 отметок „Нравится“

welt Niemand kann der Vorfreude auf die WM entkommen!

- smn.destiny :))
- stelu.muc Oh doch das geht...
- laura_ndy SHAPE * MERGEFORMAT
- saffi_ss Cute cute :-)
- pauliii04_ !!!
- eulenliebe3007 Süß !❤
- wewemaus
- dominik433 Naja !!!
- r_becxa
- alla_munich ❤❤❤
- welt Och, komm schon!!
- malysed Panda-Liebe
- manuel_wehr Ich hasse die WM...

Рисунок 1 – Одно из сообщений Instagram-страницы **welt**

Владелец страницы в июне 2018 года опубликовал фото забавного панды с мячом в преддверии чемпионата мира по футболу в России (14 июня-15 июля 2018 г.). Данное фотоизображение сгенерировало в виртуальном коммуникативном пространстве преимущественно *позитивное* эмотивное поле, основу которого составляют положительные эмоции *радости* и *восхищения*.

Дальнейший анализ эмотивной информации представленного выше мультимодального интернет-текста выглядит следующим образом:

- 1) Непосредственно под фото следует эмотивный комментарий-пресуппозиция, т.е. пояснение, владельца страницы: **Niemand kann der Vorfreude auf die WM entkommen!** (нем. *Никому не удастся избежать радости в предвкушении чемпионата мира!*). (аббревиатура **WM** – от нем. слова *Weltmeisterschaft*, чемпионат мира).
- 2) О наличии *положительного* эмотивного поля, сгенерированного данным фото, свидетельствуют следующие эмотивные маркеры, которые сигнализируют о *позитивных* эмоциях *радости* и *восхищения* у посетителей страницы:
 - *вербальные* эмотивные маркеры: эмотивная лексика *позитивной* тональности *Süß!* (нем. *милый, сладкий*), *Cute cute* (англ. *милый, милый*), *Panda-Liebe* (нем. *Панда-любовь*); непроизводные междометия *Oh, Naja, Och*;
 - *невербальные* эмотивные маркеры: повторение после ряда слов восклицательного знака (!, !!!); многооточие ... ; эмотиконы *радостной* эмоции :) :-); символы чувства любви ❤, ❤❤❤; панда-эмодзи – передает *радостное* настроение:
- 3) Вместе с тем, в поле комментариев Instagram-сообщения отмечается комментарий по типу *хейтинг* (от англ. *hate* – ненавидеть):
 - **manuel_wehr Ich hasse die WM...** (нем. *Я ненавижу чемпионат мира...*) – интернет-пользователь под ником **manuel_wehr** посредством негативной лексики «излил» свои отрицательные эмоции *гнева, злости* и *раздражения* по поводу предстоящего мирового первенства по футболу.

Таким образом, в ходе исследования обосновывается факт существования в виртуальном коммуникативном пространстве специфических механизмов репрезентации и манифестации эмоций. Основу этих механизмов составляют вербальные и невербальные эмотивные маркеры как единицы эмотивной интеракции. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе дальнейшего изучения эмотивной информации мультимодальных текстов интернет-пространства, что представляет собой одну из актуальных и перспективных научно-исследовательских задач современного языкознания.

Список литературы

- [1] Анищенко А.В. Функциональный аспект междометных единиц (на материале современной австрийской художественной литературы): дис. ...канд. филол. наук. – М., 2006. – 239 с.
- [2] Везбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.

- [3] *Городникова М.Д.* О некоторых способах передачи эмоциональной информации в тексте // Вопросы лексикологии немецкого языка. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1978. – С. 64–78. (Тр. / МГПИИЯ им. М. Тореца; вып. 118).
- [4] *Городникова М.Д.* Взаимодействие вербальных и невербальных средств в немецкой речи (для студентов I–III курсов). – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1983. – 81 с.
- [5] *Городникова М.Д.* Многоликие эмоции // Вестник МГЛУ №520. Актуальные проблемы современной лексикологии, фразеологии и стилистики. Серия ЛИНГВИСТИКА. – М.: МГЛУ, 2006. – С. 28–39.
- [6] *Городникова М.Д., Добровольский Д.О.* Немецко-русский словарь речевого общения. – М.: Русс.яз., 1998. – 332 с.
- [7] *Изард К.Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
- [8] *Изард К.Э.* Эмоции человека. – М.: Издательство Московского Университета, 1980. – 440 с.
- [9] *Кубрякова Е.С.* Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 555 с.
- [10] *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Издательство Московского Университета, 1971. – 40 с.
- [11] *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 208 с.
- [12] <https://www.instagram.com/welt/> (дата обращения: 21.06.2018).
- [13] *K. Reuning.* Joy and Freude – a comparative study of the linguistic field of pleasurable emotions in English and German. – Gettysburg: Times and News Publishing Co, 1941. – 141p.
- [14] *J. Trier.* Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Band I, Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. – Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1973. – 347 S.

MANIFESTATION OF EMOTIONS IN THE GERMAN-SPEAKING VIRTUAL SPACE (BY THE EXAMPE OF THE SOCIAL NETWORK INSTAGRAM)

A.O. Mozgovaia (Moscow, Russia)

This report is devoted to the study of the means of manifesting emotions in German-speaking multimodal texts of Internet communication. In the process of Internet communication, there is interpersonal communication and information interaction between communicants through the combination of a variety of verbal and non-verbal units in virtual interaction, including the exchange of emotive information. In the course of the study, it was established that there are specific mechanisms for the representation of emotions in virtual communicative space.

Key words: Internet communication, virtual space, emoton, manifestation of emotions, multimodal text, emotive field, emotive marker

References

- [1] *Anishchenko A.V.* Funktsional'nyy aspekt mezhdometnykh yedinit (na materiale sovre-mennoy avstriyskoy khudozhestvennoy literatury): dis. ...kand. filol. nauk. M., 2006. 239 s.
- [2] *Vezhbitskaya A.* Semanticheskiye universalii i opisaniye yazykov. – М.: YAzyki russkoy kul'tury, 1999. 780 s.
- [3] *Gorodnikova M.D.* O nekotorykh sposobakh peredachi emotsional'noy informatsii v tekste // Voprosy leksikologii nemetskogo yazyka. M. : MGPIYA im. M. Toreza, 1978. S. 64–78. (Tr. / MGPIYA im. M. Toreza; vyp. 118).
- [4] *Gorodnikova M.D.* Vzaimodeystviye verbal'nykh i neverbal'nykh sredstv v nemetskoy rechi (dlya studentov I–III kursov). – М.: MGPIYA im. M. Toreza, 1983. 81 s.
- [5] *Gorodnikova M.D.* Mnogolikiye emotsii // Vestnik MGLU №520. Aktual'nyye pro-blemy sovremennoy leksikologii, frazeologii i stilistiki. Seriya LINGVISTIKA. – М.: MGLU, 2006. S. 28–39.
- [6] *Gorodnikova M.D., Dobrovol'skiy D.O.* Nemetsko-russkiy slovar' rechevogo obshcheniya. – М.: Russ.yaz., 1998. 332 s.
- [7] *Izard K.E.* Psikhologiya emotsiy. SPb.: Piter, 2007. 464 s.
- [8] *Izard K.E.* Emotsii cheloveka. – М.: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1980. 440 s.
- [9] *Kubryakova Ye.S.* YAzyk i znaniye. – М.: YAzyki slavyanskoy kul'tury, 2004. 555 s.
- [10] *Leont'yev A.N.* Potrebnosti, motivy i emotsii. – М.: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1971. 40 s.
- [11] *Shakhovskiy V.I.* Kategorizatsiya emotsiy v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. – М.: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2012. 208 s.

МЕСТО ФРАНКОФОНИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Д.П. Моисеева (Москва, Россия)

Сегодня в профессиональном сообществе преподавателей французского языка по всему миру всё более ощущается необходимость перехода от галлоцентричной модели в обучении французскому языку, в том числе французскому как иностранному, к интеграции компонента «франкофония» в содержание этой дисциплины. Настоящий доклад посвящен некоторым теоретическим и практическим аспектам этой трансформации.

Ключевые слова: лингводидактика, французский язык, франкофония

Позвольте мне начать свое выступление с одной из самых известных цитат Светланы Григорьевны Тер-Минасовой, определившей базовый принцип обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов: «Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова, 2000; 27]. Сегодня, в контексте актуализации вопроса о месте франкофонии в содержании дисциплины «Французский язык как иностранный» (FLE), этот постулат звучит для преподавателей французского языка во всём мире как призыв, но и как вызов, ответить на который оказывается не просто.

Приведём несколько цифр. Пятый в мире по числу носителей, французский язык, наряду с английским, объединяет людей разных национальностей, культур и вероисповеданий на пяти континентах. Согласно данным Обсерватории французского языка, в 2018 году в мире насчитывается уже 300 млн. франкофонов, из которых 235 млн. человек используют язык в повседневном общении [La langue française dans le monde. Synthèse, 2018; 4]. При этом под франкофоном следует понимать «человека, способного [устно] изъясняться на французском языке, каков бы ни был его уровень владения другими навыками, такими как чтение и письмо» [Wolff, 2015; 1]. В России, по данным того же исследования, франкофонами могут себя назвать 619 тыс. человек [там же]. К их числу относимся мы, преподаватели, а также наши студенты, изучающие французский как первый, а чаще – как второй иностранный язык.

Представляется очевидным, что язык, имеющий такую широкую представленность и большой потенциал в современном мире, «более не принадлежит Франции», как неоднократно заявлял президент Э. Макрон [Emmanuel Macron veut faire... 2017]. Между тем, к сожалению, до недавнего времени социокультурное содержание УМК по французскому языку, как российских, так и популярных зарубежных издательств, характеризовалось выраженным галлоцентризмом, т.е. в нём преобладали реалии Франции: французская кухня, мода, достопримечательности (преимущественно столичные), французская литература и тд. Авторы, стремясь соответствовать ожиданиям учащихся, ориентированных на конкретный набор стереотипов о языке и его носителях в стандартных ситуациях общения, сами способствовали дальнейшему укоренению этих представлений. Ситуация медленно начала меняться только в начале XXI столетия, но работа по интеграции компонента «франкофония» в содержание современных УМК ещё не завершена [Крюкова, 2018; 119–122].

Сложность этой задачи отчасти объясняется двойственностью того, что подразумевается под Ф/франкофонией. С одной стороны, Франкофония – это основанная в 1970 году международная организация сотрудничества франкоязычных стран (МОФ), исторический и политический конструкт [Загрязкина, 2013; 114]. С другой, франкофония – это сообщество людей, говорящих на французском языке и переживающих принадлежность к единому культурному пространству. Квебекский поэт, писатель и композитор Жиль Виньо, назвал это пространство «большой страной, без границ, страной французского языка, страной внутреннего мира». «Это невидимая страна – духовная, умственная, моральная – которая есть в каждом из вас» [Vigneault]. Таким образом, в своём втором значении франкофония – оригинальный культурный концепт, идеология, а также привлекательное альтернативное культурно-языковое предложение в сегодняшних условиях доминирования английского языка.

С точки зрения французского лингвиста и дидактика Жана-Пьера Кюка, рассмотрение Франкофонии-конструкта как предмета изучения не представляет сложности, т.к. этот предмет может быть описан с позиций истории, географии, политических наук. С франкофонией-концептом же ситуация иная, т.к. сам этот предмет не существует как единое целое, а лишь как мозаика из осколков различных сфер знания (франкоязычная литература, различные аспекты языкового и культурного своеобразия отдельных франкоязычных

стран и т.д.). В мире существует множество «мест знания», где проводятся исследования на французском языке в разных областях науки. Созданы также учреждения, призванные поддерживать диалог и взаимодействие между франкоязычными научными и образовательными организациями. Это, прежде всего, Университетское агентство Франкофонии (Agence universitaire de la Francophonie) в Монреале (Канада), учреждённое в 1961 г., и открытый в 2015 году в Дакаре (Сенегал) Институт Франкофонии в сфере образования и подготовки преподавателей (Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation). «Всё это, – считает Ж.-П. Кюк, – важные проявления франкофонии, доказательства её существования, если так можно выразиться, и потом, как говорят, любви нет, а есть только доказательства любви, и этого могло бы быть достаточно. Но всё же одного того факта, что исследования франкофонии ведутся на французском языке, мало для формирования теоретического стержня самостоятельной учебной дисциплины, каковыми являются, например, математика, литература или лингвистика» [Cuq, 2018; 15–16].

За последние годы Международная Федерация преподавателей французского языка (Fédération Internationale des Professeurs de Français) опубликовала результаты нескольких социологических исследований [Enseigner le français dans le monde, 2016] [Cuq, 2018; 21–23], посвященных изучению контекста профессиональной деятельности преподавателей французского языка в мире (профессиональные объединения, языковая политика, программы и часы, уровень подготовки кадров и др.). Проанализировав ответы на вопросы, посвященные месту франкофонии в учебных программах и преподавательской практике, можно сделать несколько общих выводов:

1. В странах, относящихся к франкоязычному пространству, франкофония безусловно находит отражение в программах, но не в равной степени: так, например, в Бельгии, Швейцарии и Квебеке рекомендации по работе с франкоязычными текстами сформулированы более подробно, чем во Франции.
2. Там, где французский изучается как иностранный язык, практика в отношении аспекта «франкофония» еще менее однородна: от полного отсутствия или упоминания лишь по случаю празднования международного Дня Франкофонии 20 марта (как это происходит в Великобритании, некоторых странах Азиатского региона, Мексике, Венесуэле) до более или менее регулярного обращения к этому аспекту в зависимости от количества выделяемых на изучение ФЯ часов (как это происходит во многих странах Европы).
3. В отсутствие референтных точек теоретической базы и специальной подготовки по аспекту «франкофония» у более чем 70% педагогов [Chnane-Davin, 2018: 57], на практике выбор учебных материалов зависит от мотивации и знаний конкретного преподавателя и наличия доступа к он-лайн ресурсам.
4. В школьных программах компоненту «франкофония» уделяется меньше внимания, чем в университетских.
5. И, наконец, в контексте изучения франкофонии в центре внимания оказывается не столько с языковые, культурные особенности и национальные литературы, сколько ценностный аспект дискурса франкоязычного сообщества. То есть то, какую роль оно отводит себе в продвижении солидарности, прав человека, построении гражданского общества, борьбе с дискриминациями любого рода, противодействии насаждению культурно-языкового единообразия и т.д.

Как видно из всех этих положений, на сегодняшний момент ввиду своей двойственной природы и разнообразия контекстов преподавания французского языка в мире, франкофония выступает не как самостоятельная дисциплина или даже аспект в преподавании языка, но служит скорее инструментом, вектором для преподавателя, готового отказаться от галлоцентричной модели.

Отдельно следует отметить, что большую роль в изучении французского языка как иностранного и приобщении к миру франкофонии играют мероприятия, проводимые посольствами франкоязычных стран (фестивали франкоязычного кино, недели франкофонии и т.д.), а также медиа ресурсы, прежде всего, международная франкоязычная телекомпания TV5Monde, являющаяся одним из операторов МОФ. Помимо собственно круглосуточного франкоязычного телевидения более чем в 200 странах мира с субтитрами на 12 языках, TV5 Monde [<http://www.tv5monde.com>] – это интернет ресурс, открывающий богатые возможности для изучения французского языка и знакомства с культурно-языковым многообразием франкоязычных стран публикой различных возрастных категорий и интересов, начиная с уровня A1. Для преподавателей французского языка TV5 Monde – это находящаяся в открытом доступе постоянно пополняемая медиатека аутентичных видео материалов и методических разработок. [Крюкова, 2018; 121]

Всё возрастающая популярность платформы привела к появлению и других выдающихся обучающих сайтов. Это, например, RFI Savoirs – совместный проект Radio France Internationale и Международного центра педагогических исследований (CIEP, Франция). RFI Savoirs, заявляющий своей целью предоставить «инструменты для понимания мира на французском языке» [<http://www.savoirs.rfi.fr>], специализируется на упражнениях по аудированию и фонетике, а также создает новостные выпуски «лёгкого французского» (Journal en français facile), позволяющие приобщиться к французскому языку СМИ уже на уровне A2. Построенный наподобие социальной сети, портал является пространством для обмена знаниями между участниками сообщества – любителями и экспертами, преподавателями и учащимися, каждый из которых имеет возможность разместить свои идеи и материалы.

В заключение необходимо отметить, что преподавание французского языка с позиции франкофонии способствует признанию культурного и языкового разнообразия как «общего наследия человечества» [Конвенция ЮНЕСКО..., 2005], существенно расширяет представления учащихся об ареале французского языка, а также позволяет им стать частью этого современного, динамично развивающегося языкового сообщества, не в ущерб собственной культурно-языковой идентичности.

Список литературы

- [1] Загряжская Т.Ю. Франкофония: пространство, конструкт vs концепт культуры // Романские языки и культуры: от античности до современности. VI международная научная конференция романистов. М., 2013. – С. 112–125.
- [2] Конвенция ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения. 2005 URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919r.pdf>.
- [3] Крюкова О.А. Франкофония: лингводидактический аспект // Международная научно-практическая конференция «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация», М.:КДУ, 2018. – С. 119–122.
- [4] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
- [5] Cuq J.-P. La francophonie peut-elle être un objet didactique? // Recherche et application, 2018, №64.
- [6] Chnane-Davin F. Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies? // Recherche et application, 2018, №64.
- [7] Emmanuel Macron veut faire du français la première langue d'Afrique et du monde // Le Figaro, 22.11.2017.
- [8] Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF/ dir. par J.-P. Cuq. Essais francophones, 2016. Vol. 3.
- [9] La langue française dans le monde. Synthèse 2018/ dir. par Y.Fall. Gallimard, 2018.
- [10] RFI Savoirs URL: <http://www.savoirs.rfi.fr>.
- [11] TV5 Monde URL: <http://www.tv5monde.com>.
- [12] Vigneault G. URL: http://dicocitations.lemonde.fr/auteur/4519/Gilles_Vigneault.php.
- [13] Wollf A. Qu'est-ce qu'un francophone? // Maurer B. Mesurer la francophonie et identifier les francophones : inventaire critique des sources et des méthodes. Éditions des archives contemporaines, 2015.

PLACE OF FRANCOPHONIE IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Moiseeva D.

Today, the professional community of French teachers around the world is increasingly feeling the need to move from a gallocentric model in teaching French, including French as a foreign language, to integrate the francophonie component into the content of this discipline. This report focuses on some theoretical and practical aspects of this transformation.

Key words: linguodidactics, French, francophonie

References

- [1] Zagryazkina T.YU. Frankofoniya: prostranstvo, konstrukt vs koncept kul'tury // Romanskie yazyki i kul'tury: ot antichnosti do sovremennosti. VI mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya romanistov. M., 2013. S. 112–125.
- [2] Konvenciya YUNESKO ob ohrane i pooshchrenii raznoobraziya form kul'turnogo samovyrazheniya. 2005 URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919r.pdf>.
- [3] Kryukova O.A. Frankofoniya: lingvodidakticheskiy aspekt // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya», M.:KDU, 2018. S. 119–122.
- [4] Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – M.: Slovo, 2000.

ШКОЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРЕСТИЖА МЕНЕЕ ИСПОЛЬЗУЕМОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ШОТЛАНДИИ

А.Е. Павленко, Г.В. Павленко (Таганрог, Россия)

В Шотландии, как и в других странах Западной Европы, активизируется стремление возродить культурно-языковую самобытность различных этнических групп, в том числе жителей равнинной части страны – носителей шотландского языка. Роль школы в условиях этнического двуязычия, сопровождающегося диглоссией, трудно переоценить, меж-

ду тем, школы в условиях сосуществования и конкуренции шотландского и английского языков всегда были на стороне последнего. Начиная с 70-х гг. XX в., ситуация с изучением шотландского языка и шотландской литературы в школе претерпела определенные позитивные изменения. Перемены в сфере школьного образования, способствуют дальнейшей демократизации шотландского общества и дают новые возможности носителям традиционных диалектов.

Ключевые слова: шотландский язык, этноязыковая самобытность, двуязычие, диглоссия, преподавание «малых» языков в школе

В последние десятилетия в Шотландии, как и в других регионах Великобритании, активизируется стремление сохранить или возродить культурно-языковую самобытность различных этнических групп и целых областей, в которых распространены менее используемые языки и традиционные диалекты. Как известно, в Шотландии сосуществуют национальный вариант английского языка (Scottish English), шотландский язык (Lowland Scots), распространенный в равнинной части страны – Лоуленде, а также гэльский язык, в свою очередь подразделяющийся на множество территориальных вариантов [7, с. 245]. Энтузиастами этноязыковой самобытности выступают представители интеллигенции, краеведы, литераторы, люди, интересующиеся проблемами родного языка. Для оказания помощи «малым» языкам и диалектам, а также для их изучения, создаются научные и культурные общества (например, Шотландская национальная словарная ассоциация – SNDA или Ассоциация шотландских филологов – ASLS). В этой деятельности также принимают участие государственные структуры, оказывающие правовую и финансовую поддержку.

Роль школы в условиях этнического двуязычия, сопровождающегося диглоссией, трудно переоценить. Среди факторов, способных упрочить позиции регионального языка, языка меньшинства или диалекта, самым эффективным является их включение в школьные и университетские учебные планы, что превосходит по своей значимости даже наличие непрерывной литературной традиции. Преимущество школы в сохранении «малых» языков и диалектов обусловлено тем, что школа передает подрастающему поколению язык функционально более богатый, чем язык повседневного общения в быту. Именно язык, на котором ведется преподавание в начальной и средней школах, имеет наибольшие шансы стать для учащихся основным средством общения. Кроме того, само существование школ с преподаванием на «малом» языке требует создания учебных пособий, подготовки учителей, и т.п., что также является мощным фактором языкового развития. Ниже остановимся вкратце на роли школы в истории упомянутого выше шотландского языка.

Сегодня для Шотландии характерна ситуация, при которой общество значительно терпимее относится к идее о расширении социальных функций и повышении статуса шотландского языка. Между тем, школы в условиях сосуществования и конкуренции шотландского и английского языков всегда были на стороне последнего.

Как известно, Шотландия, в отличие от Уэльса и Ирландии, объединилась с Англией мирным путем, в результате чего смогла сохранить относительную самостоятельность таких важных общественных институтов как церковь и правосудие, а впоследствии создала и собственную образовательную систему, существенно отличающуюся от английской. До наших дней должность школьного учителя здесь могут получить лишь те специалисты, которые получили педагогическое образование непосредственно в Шотландии [6, с. 8]. Несмотря на это, именно школа исторически стала одним из мощных факторов, способствовавших вытеснению шотландского языка и замене его английским, что отражало социальный заказ, начавший формироваться еще с того момента, когда шотландский король Яков VI стал преемником королевы Елизаветы I, умершей бездетной, и вместе со своим двором переехал в Лондон в 1603 г. [5, с. 136].

Негативный поворот в отношении к собственному языку начался в умах интеллектуалов, представителей высшего класса и просто у тех, кто стремился сделать карьеру и для этого вынужден был ездить в Лондон или же вовсе осесть в Англии. Позднее отношение к родному языку, как к неполноценному по сравнению с английским, получило широкое распространение среди городского населения Шотландии. Этот перелом в языковом сознании, произошедший в XVII-XVIII вв., нанес такой урон престижу шотландского языка, что призывы отдельных энтузиастов впоследствии не могли найти отклик в обществе, и языковой фактор не играл до XX в. заметной роли в доктрине шотландского национализма. Школа стала проводником этих взглядов, мотивируя это «благородной целью» очищения и исправления языка и подготовки учащихся к активному и плодотворному участию в жизни единого британского общества. Эта ситуация сохраняется до сих пор, хотя перемены в отношении к региональным культурным и языковым вариантам, произошедшие в последнее время, создают более благоприятные условия для сохранения и развития шотландского языка [4, с. 519–523].

До недавнего времени школа отнюдь не поощряла диалектную речь среди учащихся и пропагандировала литературный английский язык, практически не разграничивая функционально-стилистические особенности различных ситуаций общения. Предпринимались отдельные попытки включения предмета шотландской литературы в учебные планы, однако даже они рассматривались как идущие вразрез с высшими

национальными интересами Великобритании. Терпимость к языковому многообразию считалась покушением на целостность единого общенационального английского языка. В этой связи следует отметить, что шотландские университеты всегда были настроены более терпимо по отношению как к шотландскому, так и к гэльскому языкам, и традиция их изучения насчитывает уже более полутора веков [8].

Современные социолингвистические исследования отношения шотландского общества к традиционному шотландскому языку и к так называемым «скрытым» (covert) и «явным» (overt) шотландизмам в речи [3, с. 105–108] показывают, что для большинства населения школа является важным источником информации о местных диалектах, но эта информация имеет преимущественно односторонний и негативный характер. Даже признавая, что то или иное слово или фразеологизм, прозвучавшие в классе, представляют собой «правильный шотландский язык» с точки зрения классической литературы XV–XVII вв. [1, с.122–123], педагоги, тем не менее, предостерегают учащихся от их употребления на том основании, что шотландизмы могут быть препятствием во время общения в официальной сфере и при трудоустройстве. Многие преподаватели считают своим долгом выявлять и исправлять в речи учащихся те черты, которые, по их мнению, относятся к малоавторитетным в обществе территориальным вариантам.

Такой подход, освященный более чем двухвековой традицией, закрепляет негативное отношение к языковым меньшинствам, которое особенно сильно проявляется на этапе вторичной социализации и прежде всего в начальной и средней школах, а впоследствии и при найме на работу, что существенно ограничивает возможности носителей традиционных диалектов, тем самым серьезно нарушая их права.

Между тем, повседневная практика показывает, что сейчас отношение общества к шотландскому языку и его диалектам может быть вовсе не столь негативно, как это представляется самим местным педагогам, и работодатели скорее предпочтут квалифицированного специалиста, не избавившегося от диалектизмов в своей речи, более слабому в профессиональном плане носителю литературного языка [5, с. 140]. Любопытно, что на рынке труда Англии шотландский акцент даже может давать некоторые преимущества, поскольку выходцы из Шотландии заслужили репутацию хороших работников (следует отметить, что по некоторым данным нечто подобное наблюдается сейчас в отношении белорусов на российском рынке труда).

Начиная с 70-х гг. XX в. ситуация с изучением шотландского языка и шотландской литературы в школе претерпела существенные изменения. Еще в 1976 г. А.Дж. Эйткен своей статьей «The Scots Language and the Teacher of English in Scotland» [2] вызвал в педагогических кругах оживленную дискуссию о преподавании шотландского языка в школе. Однако официальная система образования Шотландии, в том числе ее Центральная комиссия по английскому языку (SCCE), на тот момент полностью отмежевалась от нового взгляда на территориальные диалекты и «малые» языки, получавшие все большее распространение среди интеллигенции. Сторонниками возрождения шотландского языка был выдвинут тезис о том, что сосредоточение преподавателей на таких «внешних» аспектах как произношение и общая «правильность» речи (а именно, речи английской) не способно развить у учащихся умение использовать язык в реальной жизни во всей полноте его возможностей. Все большую популярность получал взгляд, согласно которому языковое и диалектное многообразие представляет собой источник жизненной силы общества, а вовсе не слабости, как было принято считать раньше. Языковое многообразие неразрывно связано с многообразием и богатством культуры нации и заслуживает самого пристального внимания и поддержки.

Придерживающиеся этих взглядов учителя и работники системы образования Шотландии пришли к выводу о необходимости переоценки результатов долгой и безуспешной борьбы с традиционными диалектами. Работы по социолингвистике и истории шотландского языка известных языковедов таких, например, как А. Макинтош, А. Дж. Эйткен, Дж. Д. Маклюр, К. Макафи и др. стали теоретической основой новой концепции о месте и значении «малых» языков и диалектов в образовательной сфере. Через семинары, лекции и публикации новые модели преподавания родного языка, сама концепция «родного языка» как такового, а также новые факты изучения детской речи применительно к ситуациям билингвизма и диглоссии стали достоянием педагогической общественности и послужили материалом для выработки новых приоритетов и подходов. Общественное мнение, как уже отмечалось, хотя и медленно, но, все же, меняется в пользу поддержки шотландского языка и его диалектов, в том числе и через преподавание. Перемены в сфере школьного образования, традиционно более консервативного в плане языковой политики, чем университеты, способствуют дальнейшей демократизации шотландского общества и дают новые возможности носителям традиционных диалектов.

Список литературы

- [1] Федосеева Н.Д. Языковая ситуация в Шотландии XIV–XVII вв. // Диахроническая социолингвистика. М., 1993. – С. 120–130.
- [2] Aitken A.J., 1976: The Scots Language and the Teacher of English. In: Scottish Literature in the Secondary School. Edinburgh. 48–55.
- [3] Aitken A.J., 1984a: Scottish Accents and Dialects. In: Language in the British Isles. Ed.: P.Trudgill. Cambridge, London, New-York. 94–113.
- [4] Aitken A.J., 1984b: Scots and English in Scotland. In: Language in the British Isles. Ed.: P. Trudgill. Cambridge, London, New-York. 517–532.

- [5] Bailey R.W., 1987: Teaching in the Vernacular: Scotland, Schools, and Linguistic Diversity. In: The Nuttis Schell: Essays on the Scots Language: Presented to A.J. Aitken. Ed.: C. Macafee and I. Macleod. Aberdeen. 131–142.
- [6] Macafee C., 1985: Nationalism and the Scots Renaissance now. In: Focus on: Scotland. Varieties of english around the World. General Series. Vol. 5. Ed.: M. Görlach, Amsterdam-Philadelphia. 7–17.
- [7] Macafee, C., O'Baoill, C., 1997: Why Scots is not a Celtic language. In: The Celtic Englishes. Ed.: H.L.C. Tristram. Anglistische Forschungen; H. 247. Heidelberg. 245–286.
- [8] Murray, J., 1873: The dialect of the southern counties of Scotland: its pronunciation, grammar and historical relations. In: Transactions of the Philological Society. London, Berlin. 1–251.

SCHOOL AS A MEANS OF INCREASING THE PRESTIGE OF A LESSER USED LANGUAGE – SCOTTISH EXPERIENCE

A.Ye. Pavlenko, G.V. Pavlenko (Taganrog, Russia)

In recent decades, in Scotland, as in other countries of Western Europe, the desire to revive the cultural and linguistic identity of various ethnic groups, including the inhabitants of the Lowlands – speakers of the Scots language, has been gaining strength. The role of the school in conditions of ethnic bilingualism, accompanied by diglossia, is vital, meanwhile schools in the course of competition between Scots and English have always been on the side of the latter. Since the 1970s, the situation with the study of Scots and Scottish literature in school has undergone certain positive changes. Changes in the sphere of school education, contribute to further democratization of the Scottish society and give new opportunities to the speakers of traditional dialects.

Key words: the Scots language, linguistic identity, bilingualism, diglossia, teaching lesser-used languages in school

ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УЧЕБНЫХ ПЕРЕВОДАХ

С.Н. Пономарева (Москва, Россия)

В статье рассматриваются прагматические аспекты межкультурной англоязычной коммуникации, что в условиях глобализации приобретает особую актуальность. Проявления отрицательной межъязыковой интерференции различных видов анализируются на примерах переводов студентов-переводчиков второго курса факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межъязыковая интерференция, неустойчивость к интерференции, отрицательная интерференция, фонетическая/орфографическая интерференция, грамматическая интерференция, стилистическая интерференция, лингвокультурологическая интерференция

Если рассматривать процесс перевода с точки зрения широко известной модели коммуникации Шеннона-Уивера, то нетрудно заметить, что присутствие переводчика-посредника в роли передатчика является, с одной стороны, плюсом, ибо без его участия коммуникация может не состояться совсем, либо уровень ее эффективности будет чрезвычайно низким, но, с другой стороны, переводчик невольно и неизбежно является одним из барьеров коммуникации. Мы пишем именно о переводчике, а не о факторах, влияющих на процесс перевода в акте коммуникации, поскольку в процессе перевода актуализируется практически весь комплекс коммуникативных барьеров: языковой, ценностный и поведенческий [4:23]. Главным, на наш взгляд, является слабое владение переводящим языком, и, как правило, это родной язык. Если в устном переводе, кроме основного барьера – плохого знания кода, то есть языка-источника, значительную роль играют психофизиологи-

ческие помехи, то письменный перевод от них почти свободен. Более того, фактор времени, довлеющий над переводчиком в процессе устного перевода, утрачивает свою остроту для письменных переводов. Предметом нашего внимания является одна из проблем письменного перевода, основам которого обучаются на занятиях по общему переводу студенты второго курса специальности «Перевод и переводоведение» факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова. Это проблема преодоления межъязыковой интерференции в процессе перевода с английского языка на русский.

Последние пять лет нашей педагогической практики отражают – на примере учебных групп – усиливающуюся тенденцию англоизации русского языка, процесса, в который по понятным причинам вовлечена значительная часть населения России. Но никогда ранее проблема безграмотности, низкого уровня владения родным языком студентами-переводчиками, не стояла так остро – это обстоятельство ведет к неустойчивости к интерференции и в конечном счете некачественным переводам. Все это делает подготовку профессиональных переводчиков крайне сложной и вызывает необходимость смещения акцентов в процессе их подготовки.

Займствованный из физики, термин «интерференция» появился в лингвистике в пятидесятые годы для обозначения явлений взаимопроникновения языков, их взаимовлияния. Возникая при языковых контактах, она выражается в отклонении от нормы и охватывает все уровни языка и обусловлена различиями взаимодействующих языков [3]. Современное состояние русского языка, как и многих других языков мира, демонстрирует ярко выраженные следы постоянного воздействия английского языка в его глобализированной форме [3, 4]. Это выражается прежде всего на уровне лексики: обилие англицизмов как в их транслитерированной и калькированной форме, так и в «родной», латиницей; на уровне словообразования, в частности, возникновение продуктивной модели образования существительных с заимствованным герундиальным суффиксом *-ing* (*-ing*); и даже на уровне синтаксиса, захватывая неотъемлемую от синтаксиса область пунктуации.

Помимо языковой интерференции существует и межъязыковая, или переводческая интерференция, состоящая в проецировании специфических черт исходного языка на язык перевода. Это приводит к нарушению норм, конвенций и дискурса переводного текста. Отклонения охватывают лексический состав, грамматический строй, предметно-содержательные и культурные и лингвотекстуальные аспекты текста, являя собой препятствие к достижению переводческой эквивалентности [178:1].

В научной литературе, как правило, приводят классификацию, предложенную В.В. Алимовым [55:2]. Он выделяет следующие уровни межъязыковой интерференции: а) звуковая (фонетическая, фонологическая и звуковая-репродукционная) интерференция, б) орфографическая интерференция, в) грамматическая интерференция (морфологическая интерференция, синтаксическая интерференция, пунктуационная интерференция), г) лексическая интерференция, д) семантическая интерференция, е) стилистическая интерференция, ж) внутриязыковая интерференция.

Под звуковой интерференцией имеются в виду ошибки фонологического характера, искажающие звуковую форму и смысл и затрудняющие, а то и нарушающие коммуникативный акт. Графическая интерференция проявляется на письме: происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов другого языка. Это порождает орфографические ошибки и графические несообразности. Грамматическая интерференция на уровне морфологии возникает в переводе ряда асимметричных грамматических форм и конструкций. Синтаксическая же определяется нарушением в переводе структурных особенностей построения русского предложения, искажением порядка слов, ведущего к ошибкам в тема-рематическом членении предложения и т.д. Пунктуационная интерференция выражается либо в игнорировании пунктуационных знаков в переводе под влиянием «экономного» в этом смысле английского языка, либо неправильная их постановка, обусловленная совершенно другим принципом организации пунктуации в английском языке: в русском «работает» структурный принцип, в английском – смысловой. Лексическую интерференцию можно определить как вмешательство лексики одной языковой системы в другую, что обычно приводит к буквализмам. В свою очередь, семантическая характеризуется вмешательством элементов одной языковой системы в другую на уровне сем. Стилистическая интерференция проявляется в отклонении от типичных для переводящего языка жанровых, лексических и прочих особенностей, характеризующих тот или иной тип текста (дискурса).

Не возражая против этой классификации, мы, тем не менее, не согласимся с использованием термина «уровни»: уровень предполагает наличие иерархии, каковая отсутствует во взаимоотношениях рассматриваемых видов. В нашей практической деятельности мы пользуемся термином «вид» как более корректным.

Кроме вышеперечисленных видов, выделяют культурную (Алексеева), лингвострановедческую (Томахин) и лингвокультурную (Тимачев, Ергазина) интерференции. Считая, что последний термин содержит непосредственную отсылку именно к языку, в отличие от более размытых по содержанию терминов «культурный» и «лингвострановедческий», на практике мы пользуемся именно им для анализа ошибок, сделанных по причине несоответствия или наложения одних культурных кодов на другие, а также полной или частичной лакуарности в сфере культурной коннотации языковых единиц.

Работая со студентами второго курса на занятиях по общему переводу, мы не можем не отметить некоторый парадоксальный дисбаланс. На специальность «Перевод и переводоведение» приходят абитуриенты с достаточно высоким уровнем владения английским языком и недостаточным родного языка, который практически не улучшается – речь идет о качестве перевода – несмотря на присутствие в программе обучения дисциплины

«Русский язык и культура речи». Нацеленные на сдачу ЕГЭ, абитуриенты обычно обладают посредственными общими, фоновыми знаниями в области истории, географии, литературы и других наук. И эти две базовые причины обуславливают интерференционные ошибки всех видов – от фонетических до лингвокультурологических.

Так, звуковая интерференция в силу характера дисциплины – в основном это письменный перевод – отражается в неудачной или безграмотной графической (либо транскрипции, либо транслитерации) передаче звучания. Требования эвфонии, безусловно, определяемые культурными факторами, весьма существенны, что все мы как потребители товаров и услуг прекрасно знаем. Вряд ли кому-либо захочется купить духи бренда, название которого студенты перевели так: *Хорсебалл* (англ. Horseball).

Незнание культурной традиции в отношении передачи латинского H, h [h], звучащего в английском языке, кроме не полностью ассимилированных французских заимствований, приводит к нарушению узнаваемости лексической единицы – как правило, это имена собственные – в принимающей культуре. Происходит вторичное заимствование чужого имени, уже имеющего свою форму, свою «жизнь» в культуре, обслуживаемой языком перевода, например, *Thomas Hobbes* – *Томас Хобс* вместо *Томас Гоббс*; или *Hamilton* – *Хамильтон* вместо *Гамильтон*, или *Heine* – *Эйнс* вместо *Гейне*. Возникновение таких лингвокультурных дублетов, как показывает повседневная практика, чрезвычайно частотное явление.

Звуковая интерференция тесно связана с графической – произношение английского слова, связанного с тем же этимологом, что и русское, приводит к искажению русской орфографии: *theoretical* [θi:ə'retɪkl] – **тиоретический*.

Орфографические ошибки вызваны и прямым переносом английского написания – с учетом перевода на кириллицу: например, *King Philip of Spain* – *Король Испании* **Филип* (вместо *Филипп*) *they headed to the Tate Gallery* – *они направились в *Галерею Тейт*. Примечательно в последнем примере и использование капитализации, которая по правилам современного русского языка в этом случае неуместна. В то же время активное использование капитализации в рекламе, обусловленное как влиянием графики английского языка, так и самой природой рекламного текста, предназначенного, прежде всего, привлекать внимание потенциального потребителя, постепенно «приручают» к искажениям русскоязычное население – студенты-переводчики оказываются «слабым звеном» в первую очередь.

Типичными ошибками на лексическом уровне является терминологическая интерференция – «ложные друзья переводчика» словно созданы для наказания начинающего переводчика: например, студенческая группа из десяти человек в полном составе перевела слово *complexion* в предложении *From the extreme freshness and purity of her complexion I estimated her age as sixteen* как «цвет кожи». Интересно, что на перевод влияет фактор совсем не языковой, а культурный и социально-политический – представление о цвете лица воспринимается исключительно в контексте проблем толерантности и расизма. Таким образом, этот пример отчетливо демонстрирует также и лингвокультурологическую интерференцию. Еще одним примером последней можно считать перевод предложения: *Honey, a thin, not unattractive Negro girl of twenty, enters the living-room with the morning paper*. Аполитичные практически во всех других отношениях, студенты политкорректно пытаются избежать русского слова «негр, негритянка», существующего и по сей день в качестве вполне нейтрального, тогда как предлагаемый вариант «чернокожий» имеет стилистическую помету «презрит.»

Асимметрия русского и английского языков на уровне морфологии и синтаксиса – инфинитивные конструкции, абсолютные конструкции, герундий и герундиальный оборот, особенности порядка слов в предложении и другие – всегда вызвала определенные сложности в процессе обучения, усвоения и их перевода на русский язык. Однако частотность ошибок в переводе всех подобных явлений существенно возросла. Так, типичным является перевод страдательного залога с калькированием формальных элементов страдательной конструкции английского языка: например, *...a person about to open an account must be consulted by the manager*. – человек, который хочет открыть счет, **должен быть проконсультирован* директором.

Отдельное место занимает перевод причастия второго от глагола *impress* с глаголом *be*: *He was impressed* – Он **был впечатлен*, *I am impressed* – Я **впечатлен*. Разумеется, узус не переспоришь – газетный подкорпус Национального корпуса русского языка дает 150 вхождений, но основной всего лишь 26, большая часть из которых встречается в художественных текстах, написанных в разговорном стиле. Более того, самое раннее вхождение датировано 2002 годом.

Неправильное и скудное использование пунктуационных знаков должно быть предметом отдельного серьезного исследования. Мы же лишь упомянем повсеместное упразднение запятых в студенческих переводах, впрочем, и не в переводах тоже. Причины подобного пунктуационного оскудения очевидны – различные жанры интернетных коммуникаций, нацеленные на скоростную передачу информации, захватывают социум независимо от языковой принадлежности. Но особенности синтаксического строя русского языка, в котором пунктуация носит более объективный характер, чем в английском языке, поскольку исходит из структурного принципа, требуют, на наш взгляд, дополнительного внимания в процессе обучения переводчиков. Не считая жесткую консервативную позицию в отношении языка правильной – переводчик, как и любой человек, профессионально работающий с языком должен владеть всем диапазоном – мы все-таки считаем, что на стадии обучения будущие переводчики должны в большей степени ориентироваться на литературную норму, знание которой будет основой для преодоления интерференционных ошибок.

Список литературы

- [1] Алексеева И.С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2012.
- [2] Алимов В.В. Интерференция в переводе. – М.: КомКнига, 2011.
- [3] Виноградов В.А. Интерференция [Электронный ресурс]. URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/interferentsiia/221> (дата обращения: 29.04.2018).
- [4] Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.:Изд-во РГПУ им. Герцена, 1998.
- [5] Кристал Д. Английский язык как глобальный. – М., Изд-во «Весь мир», 2001.
- [6] Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодовость межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика: учебное пособие. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014.

NEGATIVE INTERLINGUAL INTERFERENCE IN STUDENT TRANSLATIONS

S.N. Ponomareva (Moscow, Russia)

The article highlights the pragmatic aspect of cross-cultural communication, it being of special significance in the time of globalization. Negative interlingual interference is demonstrated and analyzed. The illustrating material used is extracts from translations of second-year students of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies.

Key words: cross-cultural communication, interlingual interference, interference lability, negative interlingual interference, phonetic/orthographic interference, grammar interference, stylistic interference, lingua-cultural interference

References

- [1] Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. – Spb.: Filologicheskij fakul'tet SpbGU, 2012.
- [2] Alimov V.V. Interferenciya v perevode. – M.: KomKniga, 2011.
- [3] Vinogradov V.A. Interferenciya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/interferentsiia/221> (data obrashcheniya: 29.04.2018).
- [4] Kabakchi V.V. Osnovy angloyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii. – SPb.:Izd-vo RGPU im. Gercena, 1998.
- [5] Crystal D. English as Global. – M., Izd-vo «Ves' mir», 2001 g.
- [6] Molchanova G.G. Kognitivnaya polikodovost' mezhkul'turnoj kommunikacii: verbalika i neverbalika: uchebnoe posobie. – M.: OLMA Media Grupp, 2014.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ «БУРЯ/STORM»

А.В. Попкова (Москва, Россия)

В статье проводится контрастивное описание лексических единиц русского и английского языков (буря/storm) с выявлением основных сходств и различий переносных значений. Рассматриваются интегральные и дифференциальные признаки, которые позволяют выявить национально-специфические черты лексем. Более того, выявляется лексическая сочетаемость слов в контекстах, что является важным источником лингвокультурной информации. Далее, проводится статистический подсчет употреблений метафор в корпусах, выявляются количественные характеристики употребления лексем. В результате определяется степень важности того или иного природного явления в жизни народа, так как активное использование метафор, в состав которых входит наименование природного явления, является показателем культурной значимости.

Ключевые слова: сравнительный анализ, метафора, лингвокультурология, коммуникативный анализ, лексическое значение, корпусный анализ

Наименования природных явлений представляют интерес для лингвистов, так как их изучение приводит к пониманию того, как тот или иной народ ощущает и видит окружающий нас мир. В исследовании мы рассматриваем природные явления с позиции лингвокультурологии, то есть выявляем культурные особенности, выраженные в переносных (метафорических) значениях лексем. Мы рассматриваем именно метафорические значения, так как именно в них заключено этноспецифичное видение мира. Однако, изучение особенностей языковой картины мира невозможно вне сопоставительного анализа, так как имея дело только с одним из языков можно только описать один из аспектов его структуры, но нельзя выявить его специфику.

В данном исследовании мы провели сравнительный анализ коммуникативных значений лексем «буря/storm». Вслед за И.А. Стерниным под коммуникативным значением мы понимаем «обобщение различных зафиксированных в контекстах наборов актуализованных и наведенных сем значения; это значение, описанное как совокупность сем, которые нашли актуализацию в зафиксированных контекстах употребления описываемого слова» [Стернин, 2011: 51].

В исследовании мы, пользуясь методикой И.А. Стернина, составили обобщающие дефиниции лексикографических значений лексем «буря/storm». При работе использовались словари русского языка: Толковый словарь русского языка: современное написание [Даль: 2014], Большой толковый словарь русского языка [Кузнецов: 1998], Словарь Русского Языка [Ожегов: 1992], Большой Толковый словарь современного русского языка [Ушаков: 1935–1940], и английского языка: Collins English Dictionary [2005], Oxford English Dictionary [2015], Macmillan English Dictionary [2006], Cambridge English Dictionary [2005].

Буря

- 1. **перен.** Стихийное (массовое) сильное, бурное проявление чего-то (чувств, отношения к чему-н.) (книжн.). Буря восторгов. Буря рукоплесканий. Буря и натиск.
- 2. **перен.** Очень сильное душевное волнение, переживание. В душе была целая буря. Страстей, душевная, сердечная б. Б. страстей, чувств, мыслей.
- 3. **перен.** О глубоких социальных потрясениях в жизни общества. Социальные бури. Б. гражданской войны.

Storm

- 1. **fig.** a situation in which many people have angry upset or excited tumultuous reaction on smth; an uproar, controversy (ситуация, в которой много людей агрессивно, встревоженно, возбужденно и шумно реагируют на что-то; скандал, расхождение во мнениях). The photos caused a storm when they were first published, storm of protest.
- 2. **fig.** a sudden loud amount of smth. made by an audience or other group of people in reaction to something (внезапное, громкое количество чего-то, производимое аудиторией или другой группой людей как реакция на что-то). His speech was greeted with a storm of applause.
- 3. **fig.** to be suddenly extremely successful in a place or with a group of people (внезапно стать успешным где-либо, с кем-либо; очаровать кого-то). Her performance has taken the critics by storm.

Следующим шагом исследования стало выявление интегральных и дифференциальных признаков переносных значений лексем.

Таблица 1

Признаки значений	Буря	Storm
Сильное проявление чего-то (реакция на что-то)	+	+
Душевное волнение, переживание	+	-
Глубокое социальное потрясение	+	-
Скандал, расхождение во мнениях	-	+
Внезапно стать успешным (очаровать кого-то)	-	+

Обращаясь к Таблице 1 отметим, что лексемы имеют один интегральный признак «сильное проявление чего-то, реакция на что-то». Проследим как этот признак проявляется в контекстах.

«Сильное проявление чего-то (реакция на что-то):»

Искрошился сургуч, мизинец поддел пробку, и тёплым комком жидкость опустилась в желудок, обогрев пищевод и вызвав к себе **бурю признательности**, а благодарная голова вспомнила, куда занесли её дурные ноги. [Анатолий Азольский. Облдрамтеатр // «Новый Мир», 1997]

The announcement provoked a storm of criticism and anxious residents voiced concern over their uncertain future. [Northern Echo. Social material, pp.?? 6598 s-units]

The ball pitched, bit and spun back into the hole. Patrick heard the roar and the storm of applause and guessed that his curiosity had made him miss the shot not only of the tournament but probably of the golfing year. [A game of sudden death. Rutherford, Douglas. London: Macmillan & Doubleday, 1990, pp. 234–461. 3312 s-units]

Говоря о дифференциальных признаках отмечаем, что в русском языке это признаки «душевное волнение, переживание» и «глубокое социальное потрясение».

«Душевное волнение, переживание»

Однако чем ближе сюда, тем мягче и мягче становился гнев мой. Душевная буря опала, кроткие воспоминания прошлого счастья овладели мною против воли. [А.А. Бестужев-Марлинский. Латник (1832)]

Потом она опомнилась, нашлась, больше не дрожит уголок ее губ, не блестят слезинки в глазах, руки не теребят пуговицу пальто, тревоги упрятала она за спокойствием лица, бури всех океанов скрыла за почтительной улыбкой, вздохи тяжелым грузом сдавила в груди, а слезы оставила потом, когда можно будет нареваться всласть. [Улья Нова. Инка (2004)]

«глубокое социальное потрясение»

Виктор сказал, что это не что иное, как великолепное бомбоубежище, и что здесь он готов пересидеть все бури эпохи, а когда летающие тарелочки все-таки опустятся на землю, он встретит марсиан на пороге кафе «Старый Тоомас». [Василий Аксенов. Звездный билет // «Юность», 1961]

С тем прошлым, которое называют старыми добрыми временами, которое было до всех несчастий, бурь, побегов, массового переселения, лишений, доносов, ненависти, мести. [Былые времена (2004) // «Вокруг света», 2004.06.15]

Дифференциальными признаками лексемы «storm» являются:

«Скандал, расхождение во мнениях»

The announcement provoked a storm of criticism and anxious residents voiced concern over their uncertain future. [Northern Echo]. Social material, pp.?? 6598 s-units.

It was viewed by the BBFC last week in the wake of a storm of controversy over claims that the game depicted torture and mutilation. The Belfast Telegraph. 10040 s-units.

The crematorium, which is also used to dispose of BSE infected cattle, caused a storm of protest when it was built. [Central television news scripts]. 4062 s-units.

«Внезапно стать успешным (очаровать кого-то)»

She wants to take the pop charts by storm in the multi-talented manner of her heroine, Barbra Streisand. > Barbra is the one, > she says. > She was my hero as a kid. I used to watch and think: > She can do everything. > [The Daily Mirror. London: Mirror Group Newspapers, 1992, pp.?? 9942 s-units]

The county's young men are taking the charts by storm as a string of young dance bands from the area have rocketed to stardom over the last 18 months. Three of the summer's hottest hits – Felix's Don't You Want Me, Smart E's Sesame's Treet, and Hyper Go Go's High – are pure Essex. [The Daily Mirror. London: Mirror Group Newspapers, 1992, pp.?? 5648 s-units]

Более того, говоря об успехе в английском языке часто употребляются выражения с лексемой **storm to go down a storm** – пройти «на ура», иметь успех; **to take something by storm** – пленить, покорить, преуспеть в чем-либо.

В ходе анализа корпусного употребления лексемы «буря», мы выделили такой признак как «количество». Мы считаем, что он претендует на то, чтобы стать отдельным значением данной лексемы, так как мы встретили большое количество примеров, выражающих данный признак. Например:

Сказать, что публикация вызвала шквал писем – значит не сказать ничего: **бурю писем**, ураган писем, смерч! [40 лет демографической секции Центрального Дома ученых РАН (2004) // «Вопросы статистики», 2004.11.18]

Красивая чёрная молодница – гибкая, длинноногая, длиннорукая, с целой **бурей волос** – и рядом, по плечо ей, заморыш в военном френче. [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 5 (1978)]

В английском языке тоже можно выделить признак, достойный отдельного значения. Это признак «**трудности, испытания**». Однако, данное значение употребляется в составе определенных синтаксических конструкций. Рассмотрим на примерах:

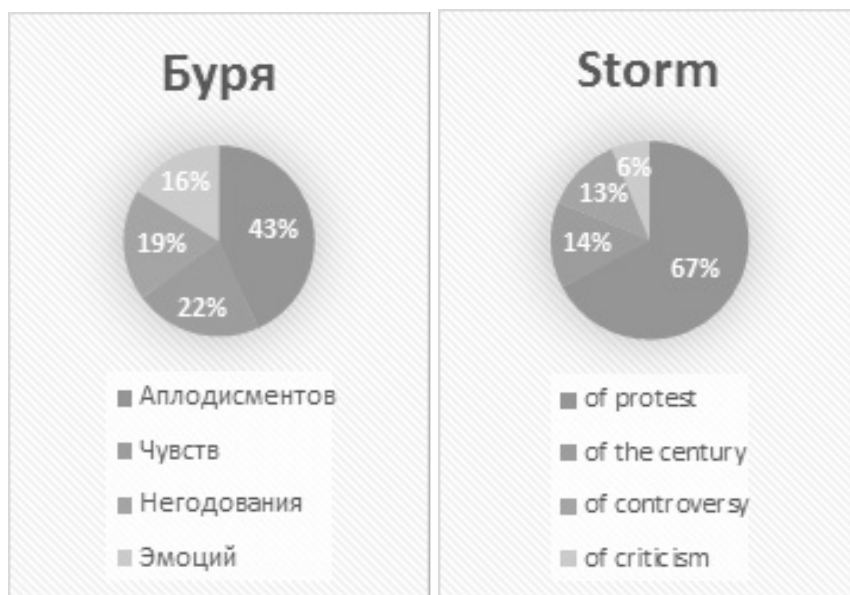
Liverpool, missing seven players through injury and ineligibility, survived some anxious moments in the first half. But Liverpool appeared to have weathered (выдержали) the storm and were heading for their first clean sheet since their Cup final win in May when Spoliaric crashed home a left-foot drive on the hour. [The Daily Mirror. 7680 s-units]

When the future seems to be filled with storm clouds, it may appear that the Church has no other recourse but to batten down the hatches and attempt to ride the storm. I believe in church growth. Gibbs, Eddie. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton Ltd, 1992, pp.??, 1948 s-units.

Наличие данного признака у лексемы «storm» и необходимость его фиксации подтверждается фразеологизмами: *to weather/ride the storm* – пережить трудные времена; *to run into a firestorm* – столкнуться с множеством трудностей; *to bring a storm about one's ears* – вызвать бурю (негодования, протестов).

Проанализировав признаки переносных значений лексем, мы можем говорить о том, что дифференциальные признаки указывают на своеобразие и национально-специфичное восприятие действительности. Более того, мы выделили дополнительные значения у лексем: «буря» – «количество», «storm» – «трудности, испытания».

Построенная диаграмма показывает частотность употребления лексем в составе субстантивных словосочетаний.



Так, мы видим, что в русском языке наиболее употребительны выражения: *буря аплодисментов*, *буря чувств*, *буря негодования*. В английском языке это такие выражения как: *a storm of protest*, *a storm of the century*, *a storm of controversy*.

Проанализировав субстантивные метафоры, мы обнаружили, что в русском и английском языках преобладает отрицательная коннотация (*буря негодования*, *буря возмущения*, *буря протеста*, *буря критики*, *storm of protest*, *storm of controversy*, *storm of criticism*, *storm of weeping*, *storm of tears*).

Рассматривая адъективные метафоры отмечаем, что как в русском, так и в английском языках преобладают метафоры, имеющие нейтральное значение. Чаще всего это значение связано с социальной и политической жизнью людей, партий (*political storm*, *royal storm*, *financial storm*, *revolutionary storm*, *diplomatic storm*, *economic storm*, *жизнейская буря*, *финансовая буря*, *гражданская буря*, *партийная буря*, *революционная буря*, *политическая буря*, *социальная буря*, *общественная буря*). Скорее всего это связано с тем, что ситуация в данной сфере нестабильна, подвержена риску.

Говоря о глагольных метафорах, мы отмечаем, что преобладает отрицательная коннотация. Анализ показывает, что в русском языке буря представляется как нечто внезапное, неожиданное (*вспыхнуть бурей*, *разразилась буря*, *разыгралась буря*, *налетела буря*). В английском языке буря чаще всего *вызывается*, *поднимается*, *разжигается* и т.д., то есть происходит не произвольно, а принудительно (*to raise a storm* – поднять бурю, *to spark a storm* – разжечь бурю, *to provoke a storm* – вызвать бурю).

В русском и в английском языках под бурей понимается «сильный ветер с грозой и дождем; на море, иногда один только жестокий и продолжительный ветер, при сильном волнении» [Даль, 2014]. Говоря о фразеологических сочетаниях отметим, что в английском языке их гораздо больше, чем в русском языке. Вероятно, это связано с тем, что Великобритания-островное государство и бури там происходят довольно часто. Мы выявили лишь два фразеологических эквивалента в русском и английском языках: *a storm in a teacup* (буря в стакане воды), который означает спор, шум, сильное волнение по незначительному поводу, по пустякам; и *the calm/lull before the storm* (затишье перед бурей), которое означает временное успокоение в ходе каких-либо дел, событий, в поведении человека или группы людей.

Кроме этих фразеологизмов отмечаем, что в английском языке, говоря о надвигающемся скандале скажут *a storm is brewing*, о возникшем тревожном состоянии – *storm and stress*; о сложной ситуации, из которой сложно найти выход – *any port in a storm*; находясь в эпицентре событий – *to be in the eye of the storm*; в ситуации, когда необходимо хорошо обдумать что-то или придумать – *to brainstorm*.

В русском языке гораздо меньше фразеологических выражений с лексемой «буря». Так, если нам абсолютно ничего неизвестно о том или иной событии, ситуации мы употребим выражение *буря знает*; будучи раздраженным воскликнем *Несет тебя буря!*; более того, существует выражение *Кто посеет ветер, пожнет бурю*, которое означает, что если ты осознанно причиняешь зло, жди наказания.

В результате рассмотрения лексем мы выявили, что:

1. Лексемы «буря/storm» имеют одинаковое количество интегральных и дифференциальных признаков.
2. Дифференциальные признаки являются показателями национально-специфических особенностей лексем («буря» употребляется в контекстах, где говорится о волнениях, переживаниях, потрясениях; «storm» употребляется в контекстах, в которых говорится о скандалах, бурной реакции на что-то, об успехе).
3. С помощью коммуникативного анализа возможно выявить дополнительные значения, не зафиксированные в словарях («количество» в русском языке; «трудности, испытания» в английском).
4. Изучение лексической сочетаемости помогает определить коннотацию слова, выражения (в русском и английском языках лексемы имеют отрицательную коннотацию).
5. Статистический подсчет употреблений метафор выявляет степень важности того или иного природного явления в жизни народа, так как активное использование метафор, в состав которых входит наименование природного явления, является показателем культурной значимости.
6. Качественные и количественные показатели использования метафор составляют определенную картину социума, определяя состояние общества.
7. Фразеологические единицы являются хранителями культуры и ментальности того или иного народа, таким образом являясь источником лингвокультурных знаний.

Список литературы

- [1] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка Толковый словарь русского языка: современное написание. – Москва «АСТ», 2014.
- [2] *Кузнецов С.А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб., 1998.
- [3] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – 22-е издание М., 1992.
- [4] *Стернин И.А. Соломатина М.С.* Семантический анализ слова в контексте. Воронеж: «Истоки», 2011. – 150 с.
- [5] *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940 (4 т.).
- [6] Cambridge Advanced dictionary. Cambridge University Press, 2005.
- [7] Collins English Dictionary. – Harper Collins Publishers, 2005.
- [8] Macmillan English Dictionary. Oxford, 2006.
- [9] Oxford Advanced Learner's Dictionary. 9th Edition. Oxford University Press, 2015.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEXEMS “БУРЯ / STORM”

A. Popkova

The article provides a contrasting description of the lexical units of Russian and English languages. It reveals the main similarities and differences in the figurative meanings of the selected lexemes. We consider the integral and differential features that allow to identify the national-specific features of the lexemes. Moreover, collocations are studied, which are important sources of linguocultural information. Further, statistical calculation of the use of metaphors is carried out, the quantitative characteristics of the use of lexemes are revealed. As a result, the degree of importance of a natural phenomenon in people's life is determined, since the active use of metaphors is an indicator of cultural significance.

Key words: comparative analysis, metaphor, linguoculturology, communicative analysis, lexical meaning, corpus analysis

References

- [1] *Dal' V.I.* Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: sovremennoe napisanie. – Moskva «AST», 2014.
- [2] *Kuznecov S.A.* Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. SPb., 1998.

- [3] Ozhegov S.I., SHvedova N. YU. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. – 22-e izdanie M., 1992.
- [4] Sternin I.A. Solomatina M.S. Semanticheskij analiz slova v kontekste. Voronezh: «Istoki», 2011. – 150 s.
- [5] Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Pod red. D.N. Ushakova. – M.: Gos. in-t “Sov. ehncikl.”; OGIZ; Gos. izd-vo inostr. i nac. slov., 1935–1940 (4 t.).

ПОЛИТИКА ИЗДАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В КВЕБЕКЕ В XVIII–XIX ВВ.

Л.В. Разумова (Москва, Россия)

Учебник выступает своеобразным отражением системы образования, ее дидактических идей и методов в конкретный временной отрезок. Обращение к политике издания школьных учебников в Квебеке в связи со сказанным представляет большой интерес. Издательская активность в сфере выпуска школьных учебников выступает важным критерием оценки уровня развития системы образования и позволяет уточнить развиваемые и востребованные в рамках системы общего образования типы коммуникации, образцы письменных текстов, а также оценить их доступность для большинства населения.

Ключевые слова: политика издания школьных учебников, религиозная система образования, участие церкви, импорт учебной литературы, адаптированные учебники, франкофонная система общего образования

Отличительными чертами издательской деятельности по выпуску школьной литературы на территории Квебека в XIX веке выступают 1) участие церкви в подготовке и выпуске школьных учебников, 2) использование в учебной практике учебников, изданных за рубежом, в частности – во Франции.

Отдельные аспекты истории распространения школьных учебников на территории Квебека разработаны в квебекской историографии достаточно хорошо. Так, освещение в научной литературе получили история книгоиздания в Квебеке [Aubin, 1984], определение активности различных издательств в конкретные временные периоды [Robert, 1983], участие государства и церкви в этом процессе [Voisine, 1987]. Нашел отражение в научной литературе анализ социокультурного компонента школьных книг для чтения по французскому языку [Aubin, 1984], определенную научную получил вопрос соотношения религиозной морали и светского содержания в школьных учебниках [Maurice-Auguste. Les devoirs d'un Chrétien envers Dieu, 1962], анализу подвергался вопрос соотношения религиозного и национального компонентов [Paradis, 1980].

Вместе с тем, создание каталогов школьных учебников находится в настоящее время в стадии становления. Это относится, в частности, к составлению каталогов учебников французского языка, используемых на различных этапах обучения в конкретные исторические периоды. Именно в связи с этим обстоятельством дидактический аспект освещен в истории педагогической мысли в Квебеке недостаточно.

Становление в XVII–XVIII веках квебекской системы образования исключительно как системы приходских религиозных школ ставит вопрос обеспечения их учебной литературой. В связи с малым количеством учебников, их высокой стоимостью у, спрос на школьные литературы невысок, и удовлетворяется он преимущественно учебниками, ввозимыми из Франции.

В условиях полного отсутствия интереса со стороны государства к образованию, когда поддержка существующих и открытие новых школ, их обеспечение учебными материалами являются делом церкви, основными поставщиками учебников из Франции выступают духовенство, различные религиозные братства, а также немногочисленные светские лица, получавшие, как правило, религиозное образование в семинариях Франции. Именно семинарии Франции занимались подготовкой учителей для приходских школ Франции и Канады. К числу таких семинарий можно отнести семинарии, открытые Братством христианских школ (La Communauté des frères des Ecoles chrétiennes) в Лионе, Париже и других городах Франции. С конца XVII века, момента своего основания каноником Ж.-Б. де Ла Саллем, Братство христианских школ готовило преподавателей для мужских учебных заведений, а также активно занималось издательской деятельностью. Так, изданный Братством в конце XVII века «Трактат об обязанностях христианина – Traité des devoirs du Chrétien» был не раз переиздан на территории Франции, а полтора века спустя, то есть в середине XIX века, стал одной из самых популярных книг в Квебеке. Впоследствии она послужила основой для создания многочисленных книг для чтения в католиче-

ских франкофонных школах. Гонения, которым подвергается братство во время Великой французской революции, лишь ненадолго прерывают его педагогическую и издательскую деятельность. После своего возрождения в начале XIX века Братство христианских школ проводит активную политику своей экспансии за пределами Франции и, в частности, в Канаду. Благодаря переписке, сохранившейся в архивах католической церкви Квебека, можно определить, какие учебники и учебные материалы использовались в то время в учебном процессе приходскими начальными и средними школами. Основными учебными материалами квебекских приходских школ, печатаемыми Братством в начале XIX века, выступают: 1) молитвослов (*livre de prières*), 2) азбука или, так называемый, силлабрий (*sillabaire*), 3) книга для чтения (*livre de lecture*), учебник истории (*traité de civilité*), 5) сборник псалмов (*psautier*). Именно они заказываются во Францию и ввозятся Братством христианских школ в Квебек в виде книг, полностью изданных во Франции. С конца 40-х годов XIX столетия Братство начинает заказывать немногочисленным квебекским издательствам выпуск школьных учебников по другим дисциплинам. Содержание большинства из них печатается во Франции, но переплетаются эти учебники в квебекских издательствах, которые обозначают себя в качестве издателей на титульном листе.

Импорт полностью или частично (в бумажном варианте без титульного листа) изданных во Франции учебников ввиду своей дороговизны и длительности перевозки их из Франции в Квебек не способен полностью удовлетворить растущим потребностям рынка школьных учебников. В связи с этим их издание становится все чаще делом местных квебекских издательств. Речь в большинстве случаев идет о перепечатывании учебников, созданных во Франции французскими авторами. К ним относятся, прежде всего, учебники по различным религиозным дисциплинам, а также учебники и грамматики французского языка [Разумова, 2014].

Тесная связь с Францией и ее влияние на систему квебекского образования обеспечиваются вплоть до середины XX века благодаря преимущественному использованию в квебекских школах учебников, написанных французскими авторами и изданных во Франции. Известный квебекский исследователь П. Обэн не без основания называет эти связи новой формой колонизации, отмечая извлекаемую издательствами хорошую финансовую выгоду из выпуска школьной литературы [Aubin, 1984].

Адаптация школьных учебников, изданных во Франции, квебекскими авторами – еще одна форма интеллектуального влияния Франции на Квебек. Чаще всего незначительная, такая адаптация затрагивает в XIX веке лишь замену отдельных французских реалий на квебекские, замену некоторых фотографий и рисунков, ввод немногочисленных отрывков из художественной литературы Квебека в книги для чтения. Некоторые адаптации столь незначительны, что квебекские авторы считают неуместным указывать свое авторство на обложках учебников. Так обстояло дело, например, с учебником лексикологии «*Leçons de lexicologie – cours élémentaire*», вышедшем в 1881 году, автор которого не указан на обложке книги. В ряде случаев авторы адаптированных учебников прямо указывают источник заимствования, как, например, в учебнике географии (*Manuel de géographie élémentaire*) 1874 года: «*En publiant **Manuel de géographie**, notre intention n'est point de présenter un ouvrage nouveau, mais plutôt une nouvelle édition de notre Géographie imprimée dès le commencement de nos établissements au Canada [...] modélé en grande partie sur celui du frère Alexis, professeur de Géographie à l'Ecole Normale de Belgique et auteur de plusieurs ouvrages très répandus, tant en Belgique qu'en France*».

В одном из первых законов созданного в 1856 году Совета по общему образованию в условиях постоянной нехватки учебников в целях обеспечения учебного процесса необходимыми материалами разрешается использование старых учебников. В связи с этим в учебном процессе нередко используются учебники, изданные во Франции еще в XVIII веке и не нашедшие там применения; таким образом, возраст многих учебников нередко превышает сто лет.

Практика переиздания «адаптированных» французских учебников продолжается в Квебеке до середины XX века.

Во второй половине XIX века религиозные братства Франции ориентируют своих представителей в регионах использовать одни и те же школьные учебники, подвергая их содержание лишь по необходимости незначительной адаптации. В 1881 году брат Ретиций в письме в Париж, пытаясь убедить парижское отделение Братства в необходимости серьезной переработки и адаптации, которой должны быть подвергнуты некоторые школьные учебники, объясняет, что «учебники географии, издаваемые для Квебека, так же как и учебники математики, не учитывают географические реалии и особенности метрической системы Канады; предлагаемый французскими грамматиками материал слишком объемный и не вписывается в ограниченное время аудиторной работы, отведенное на изучение двух языков – французского и английского» [Aubin, 2000]. В этом же году квебекское отделение Братства получает разрешение адаптировать французские учебники в той степени, в какой это представляется необходимым, а также самим составлять собственные учебники, как это делается в Италии, Испании, Бельгии.

Увеличивающийся спрос на школьную литературу поднимает уже в начале XIX века серьезный вопрос о необходимости разработки собственных учебников. Отсутствие подготовленных авторов вновь заставляет церковь обратиться к Франции с просьбой направить в Квебек людей, компетентных в деле составления учебников. Одним из первых, прибывших из Франции с целью написания учебников для школы, стал брат Адельберт, член Братства христианских школ. Его перу принадлежат учебники по географии для начального и среднего уровня обучения (1876), небольшой учебник Катехизиса (1878?), вопросник, посвященный объяснению христианской веры (1881). В начале 20 века в Квебеке работает брат Ромес – автор учебников

«Lectures courantes – deuxième livre» (1916), «Lectures graduées – troisième livre» (1917), «Lectures littéraires et scientifiques – quatrième livre» (1921), «Arithmétique – cours moyen» (1925) и др. Великолепные учебники французского языка, словари трудностей, школьные вокабуляры, словари, грамматики и многие другие учебные материалы создаются в этот период блестящей плеядой квебекских аббатов и монахов: аббатом Магиром (T. Maguire), монахами Потье (P. Potier), Кароном (N. Caron), Бланшаром (E. Blanchard) и др.

Сильные позиции церкви в системе образования в Квебеке можно объяснить той огромной работой, проводимой церковью в течение длительного времени, которая способствовала в итоге становлению общей системы квебекского франкофонного образования. Как уже упоминалось, развитие сети светских учебных учреждений осложнялось, с одной стороны, постоянными попытками ассимиляции посредством светского образования франкофонного населения Канады, которые предпринимались со стороны английского правительства. С другой стороны, существовали и причины морально-психологического плана. Так, Великая французская революция и последовавший за ней террор, диктат и насилие, вызвали в квебекском обществе реакцию отторжения светских идей, развиваемых Великой Французской революцией. Недоверие и подозрительное отношение к ним, их навязывание в Канаде англофонным правительством, привели к отторжению самой идеи светского образования в франкофонном обществе Квебека. Католическая церковь по праву воспринималась в Квебеке продолжателем лучших моральных ценностей и традиций дореволюционной Франции, которые стали религиозно-моральной основой жизни французских колонистов с первых дней освоения Канады. Вера и язык стали идеологическим стержнем французской идентичности на Североамериканском континенте. Отказ от одного из этих элементов воспринимался как неминуемая гибель франкофонной идентичности.

Вместе с тем, было бы неверно полагать, что подготовкой и изданием учебной литературы в Квебеке занималась лишь церковь. В течение XIX века на территории Квебека функционирует около десятка частных светских издательств. Среди них самыми известными являлись издательства Вильяма Броуна, Самюэля Нельсона, Флэри Меплэ, Робера Армура и др. Доля издаваемых школьных учебников в этих издательствах составляла в разные периоды 19 века от 10% до 25% [Разумова, 2014].

Горя о развитии системы франкофонного образования в Квебеке, следует отметить, что темпы развития и становления франкофонной системы общего образования в Квебеке обнаруживают в силу отмеченных выше исторических причин определенное отставание от французской метрополии. На первом этапе в качестве основной причины такого отставания выступает количественный критерий: население Квебека в период французского правления малочисленно, и в связи с этим создание системы общего образования не стоит на повестке дня правительства вплоть до середины XVIII века. На втором этапе, в период английского правления, строительство общей системы франкофонного образования осложняется дискриминационными мерами английского правительства по отношению к франкофонам. Эти меры проявились в нежелании финансирования франкофонного образования, что привело к стагнации последнего. Положительную роль в преодолении образовательного кризиса системы общего франкофонного образования сыграли религиозные институты квебекского общества: приходы, конгрегации, братства, способствовавшие постепенному становлению многоуровневой системы религиозного образования для франкофоннов Квебека. Подчеркнем еще раз, что именно религиозный характер системы квебекского образования выступает в качестве его важнейшей отличительной черты.

Уточняя вопрос о языковых контактах между Квебеком и Францией и влиянии французского языка Франции на квебекский вариант французского языка в XVII–XIX веках, отметим, что связь Квебека с французской метрополией не прекращается после передачи Англии в 1763 году Квебека. Отсутствие официальных политических отношений с Францией в какой-то степени компенсируются в этот период активным интеллектуальным сотрудничеством в области образования, книгоиздания и подготовки школьных учебников. Именно католической церкви принадлежит заслуга сохранения и поддержки интеллектуальных и языковых связей между метрополией и ее бывшей колонией.

Наконец, оценивая речевые образцы, представленные в квебекских учебниках в этот период, подчеркнем следующее. Становящаяся в начале XIX века и сохраняющаяся в течение столетия языковая ситуация характеризуется сосуществованием *двух франкофонных языковых систем, имевших различную основу и находившихся в дистрибутивном комплиментарном отношении друг к другу в рамках одного языкового коллектива – системы высокой книжной речи и речи разговорной*. Первая связана с консервативной письменной традицией, импортированной из Франции и служащей образцом литературной нормы. Как уже отмечалось выше, подавляющее большинство импортированных письменных речевых образцов отражало довольно давнюю нормативную литературную традицию Франции – дореволюционный язык XVII–XVIII веков. Эти письменные речевые образцы, безусловно, отличались от той формы общей разговорной речи (общего просторечия), которая развивалась на территории Квебека в довольно замкнутых условиях и в ситуации все усиливающихся с начала XIX века контактов с английским языком.

Представленный в статье анализ издательской деятельности в Квебеке убеждает, что издательская деятельность и один из ее продуктов – школьный учебник – являются свидетелями и прямым отражением состояния общества, его системы образования, дидактических и социальных идей времени.

Список литературы

- [1] Разумова Л.В. Отражение узуса квебекского варианта французского языка первой половины XIX века в работе аббата Т. Магира // Гуманитарный вектор. 2011. №4 [28]. – С. 133–141.
- [2] Разумова Л.В. Репрезентация языковой нормы квебекского варианта французского языка. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2014. 208 с.
- [3] Aubin P. Le manuel scolaire québécois témoin de l'évolution de la société pendant 300 ans. Québec: Fidès, 1984. 239 p.
- [4] Aubin P. La pénétration des manuels scolaire de France au Québec. Un cas type: Les frères des Ecoles chrétiennes, XIX–e–XX–e siècles // Histoire de l'éducation. Québec : Les Presses de l'Université Laval, N 85, 2000. Pp. 3–24.
- [5] Guilbert L. Passage du conte oral au conte écrit dans les manuels scolaires : un exemple d'analyse // Etude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX–e s. Québec: Fides, 1986. Pp. 199–213.
- [6] Lapierre A. Le manuel de Thomas Maguire et la langue québécoise au XIX–e siècle // Revue d'histoire de l'Amérique française, N 35, 1981. Pp. 337–354.
- [7] Paradis J. Religion et nationalisme dans les manuels de lecture courante des Frères du Sacré–Coeur du Canada français (1897–1910) // Société canadienne d'histoire de l'Église catholique, Volume 47, 1980. Pp. 75–94.
- [8] Robert L. Prolégomènes à une étude sur les transformations du marché du livre au Québec (1900–1940). – Québec: Université de Québec, 1983. 311 p.
- [9] Voisine N. Les frères des écoles chrétiennes au Canada. – Tome III: Inquiétudes et renouvellement – 1946–1987. Sainte–Foy: Éditions Anne Sigier, 1999. 407 p.

THE POLICY OF THE EDITION OF SCHOOL TEXTBOOKS IN QUEBEC IN THE 18–19TH CENTURIES

L. V. Razumova (Moscow, Russia)

The textbook is a kind of reflection of the education system and the state of society, its ideas in a specific time period. However, it is also an important means of language codification. The policy of publishing school textbooks in québec is of great interest in this regard. Publishing activity in the field of school textbooks is an important criterion for assessing the level of development of the education system in society and allows to clarify the types of communication developed and demanded in the framework of the General education system, samples of written texts, as well as to assess their availability for the majority of the population.

Key words: policy of publishing school textbooks, religious education system, Church participation, import of educational literature, adapted textbooks, Francophone system of General education

References

- [1] Razumova L. V. Otrazhenie uzusa kvebekskogo varianta frantsuzskogo yazyka pervoy poloviny XIX veka v rabote abbata T. Magira // Gumanitarnyj vektor. 2011. №4 [28]. Pp. 133–141.
- [2] Razumova L. V. Reprezentatsiya yazykovoy normy kvebekskogo varianta frantsuzskogo yazyka. CHita: Izd–vo ZabGU, 2014. 208 p.
- [3] Aubin P. Le manuel scolaire québécois témoin de l'évolution de la société pendant 300 ans. Québec: Fidès, 1984. 239 p.
- [4] Aubin P. La pénétration des manuels scolaire de France au Québec. Un cas type: Les frères des Ecoles chrétiennes, XIX–e–XX–e siècles // Histoire de l'éducation. Québec : Les Presses de l'Université Laval, N 85, 2000. Pp. 3–24.
- [5] Guilbert L. Passage du conte oral au conte écrit dans les manuels scolaires : un exemple d'analyse // Etude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX–e s. Québec: Fides, 1986. Pp. 199–213.
- [6] Lapierre A. Le manuel de Thomas Maguire et la langue québécoise au XIX–e siècle // Revue d'histoire de l'Amérique française, N 35, 1981. Pp. 337–354.
- [7] Paradis J. Religion et nationalisme dans les manuels de lecture courante des Frères du Sacré–Coeur du Canada français (1897–1910) // Société canadienne d'histoire de l'Église catholique, Volume 47, 1980. Pp. 75–94.
- [8] Robert L. Prolégomènes à une étude sur les transformations du marché du livre au Québec (1900–1940). – Québec: Université de Québec, 1983. 311 p.
- [9] Voisine N. Les frères des écoles chrétiennes au Canada. – Tome III: Inquiétudes et renouvellement – 1946–1987. Sainte–Foy: Éditions Anne Sigier, 1999. 407 p.

НАЗВАНИЯ РУССКИХ ГОРОДОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ФРАНЦУЗОВ О КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

В.Е. Смирнова (Москва, Россия)

Названия русских городов являются постоянными составляющими дискурса французов о России. Получение и сохранение информации об административных и культурных центрах чужой страны было необходимым условием знакомства французов с новым регионом в период первых франко-русских культурных контактов. Результаты исследования культурного содержания частотных названий русских городов в высказываниях французов показали, что на начальном этапе межкультурного взаимодействия географическое положение и административный статус города не являлись основными факторами формирования образа названного объекта в представлении французов, как центрального или периферийного в культурном и в географическом пространстве России.

Ключевые слова: названия городов, культурное и географическое пространство, Россия

Путешествуя по России в разные исторические периоды, французы уделяли значительное внимание географическим названиям, в частности, названиям русских городов. Фиксирование их на картах было необходимым условием знакомства с новым географическим пространством. По мнению российского исследователя культур Т.Ю.Загряскиной, «пространства нет...без объединяющего центра» [Загряскина, 2015: 95]. Учитывая масштабы русских территорий, добиться объективного целостного восприятия российского пространства иностранцу было не просто. Города являлись теми центрами, относительно которых можно было формировать культурные и географические представления о стране. Поэтому названия городов, обозначающие центральные, знаковые, с точки зрения французов, места русского природного и культурного пространства, представляют собой устойчивые составляющие французских свидетельств о России. Константы являются продуктами коллективной памяти и не зависят от исторической эпохи и личности говорящего, именно поэтому общие понятия можно обнаружить в документах, относящихся к разным векам [Загряскина, 2013: 52–63]. Переходя из одного свидетельства в другое, названия – константы наполнялись новыми смыслами, изменяли своё содержание и статус.

В данной статье будут рассматриваться названия городов России в свидетельствах французов Ж.Соважа и Ж.Маржерета, посетивших нашу страну в конце XVI и начале XVII в. соответственно. Анализ материала позволил выделить названия двух русских городов, которые являются высокочастотными константами в дискурсе источников. Рассмотрим изменение культурного содержания данных названий в представлении французских путешественников и их роль в формировании представлений французов о геокультурном пространстве России.

Первым объектом исследования, отвечающим данным условиям, является *Москва*. В XVI в. в рассказе Ж.Соважа лексическая единица *Moscho* упоминается только один раз в связи с транспортировкой товаров, которые привезли в Россию иностранцы Северным морским путем, а русские купцы потом везут в Москву, которая является самым далеким пунктом этого маршрута [Vianey, 2012: 72]. Французский моряк не был в Москве и передал слова информантов. Сезон перевозок, погода и состояние дорог являлись для него предметом наибольшего интереса, поскольку целью экспедиции были освоение Северного морского пути и организация торговых связей с Россией.

В XVII в. в записках капитана Маржерета наблюдается совершенно другая статистика. Частотность лексемы *Mosco* самая высокая и составляет 42% употребления от всех названий городов России и 21% всех географических названий, включая названия природных объектов.

Во фрагментах дискурса француза, составляющих контекст слова *Mosco*, можно выделить несколько идей. Очевидно, прослеживается идея географического и исторического центра страны, относительно которого меряется время и пространство. При упоминании таких названий, как Углич, Ливны, Серпухов, Ярославль, Девичий монастырь, мест ссылок в описании объекта в точности указывается, на какое расстояние, и в каком направлении они удалены от Москвы. Оним сопровождает даты исторических событий, когда царь Борис, Дмитрий, иностранные послы въезжают в Москву, покидают её, возвращается армия. В текстах, подчёркивая важность события, обычно присутствуют слова «торжественно», «с триумфом», в Москве коронуют, канонизируют [Margeret, 1855: 17]. Другие исторические события России располагаются в линейном вре-

мени рассказа относительно этих дат, например до или после въезда царя в Москву. Также имя собственное неоднократно появляется в повествовании в значении центра государственной власти. В Москве постоянно живут члены Думы – думные бояре, окольные, думные дворяне; административно-судебные учреждения (приказы) тоже сосредоточены здесь. Отчёты о судебных делах в других городах должны присылать в Москву в Разбойный приказ, нельзя казнить человека без постановления верховного суда в Москве, все жители провинций кроме горожан должны являться в столицу для суда, налоги со всей страны свозят в Москву в Большой приход [Margeret, 1855: 30–38]. Кроме того, Москва, согласно описаниям Ж. Маржерета, – это социально привилегированный город. Самые родовитые дворяне проживают в Москве, выборные дворяне живут в Москве в течение трёх лет, лучшие солдаты, стрельцы и аркебузиры живут в Москве и охраняют Кремль, не всем иностранцам, в частности ливонцам, позволяется селиться в столице, из Москвы высылают неугодных. Столица также – город традиций, подробно описан образ жизни московских дворян, не меняющийся из года в год. И наконец, в свидетельстве француза, Москва играет роль убежища. В ней строятся прочные каменные стены и крепости, во время голода люди идут в Москву, надеясь на царскую милостыню, солдаты, в панике, потеряв командование, бегут в Москву.

Во время пребывания Ж. Маржерета в России Москва становится центром исторических событий, связанных с переделом власти, в которых случайно или намеренно принял участие Ж. Маржерет. О себе капитан писал мало, но некоторые факты его биографии, в том числе связанные с Москвой, удалось восстановить по косвенным источникам. По мнению историка В.Д. Назарова, Ж. Маржерет почти все время пребывания в России (1600–1606 гг.), служил в Москве: при Борисе Годунове – в основном в гарнизоне, участвовал в придворных и публичных мероприятиях, а при Лжедмитрии выполнял охранные функции в пределах Кремля, проживал также в близких к Кремлю частях города [Назаров, 207: 479–482]. Для Ж. Маржерета Москва становится не только формальным центром России, но и его «личным центром», с позиций которого он видит русский мир, пространственным референтом его дискурса.

Рассмотрим теперь в текстах тех же авторов название *Saint-Michel-Archange* (Архангельск). В начале повествования Ж.Соважа имя собственное соотносится с тремя разными объектами: городом, замком и рекой. Российский лингвист В.А. Никонов отмечал, что схема наименования: видовое нарицательное + признак/описание объекта относятся к первым историческим пластам формирования топонима [Никонов, 2011: 29]. Город, в который, согласно контексту, привозили товары, – предположительно будущий Архангельск – был основан в 1584 г. при Михайло-Архангельском монастыре (XII в.), с которым очевидно и соотносится замок. Что касается реки, то это название связано с онимом *Saint-Michel-l'Archange* только в начале повествования, далее в тексте она будет названа *la rivière Divine*. В переводе с французского *divine* – «божественная река» угадывается попытка осмыслить и адаптировать производящую основу русского гидронима Двина. Множественная референция, осмысление названий указывает на начальный этап знакомства француза с русским пространством. На это же указывает и эллипсис части составного аппеллятива: в ходе повествования имя собственное сокращается до *Archangel*.. И именно этот сокращённый вариант использует впоследствии Ж. Маржерет в своём повествовании.

В тексте Ж.Соважа данное название составляет 45% всех названий городских объектов и 15,4% всех географических названий. Контекст употребления позволяет выделить несколько основных идей, формирующих образ объектов, обозначенных *Saint-Michel-l'Archange / Archangel*. Во-первых, это стратегический пункт Северного торгового пути, француз указывает точное расстояние от устья Двины до города, рельеф дна, не позволяющий пройти большому кораблю, время года, в которое лучше подходить к берегам с товаром, тот факт, что в одноимённом замке нужно заплатить пошлину, в какой месяц года возвращаться обратно в *Archangel*. Оним также обозначает один из важных административных центров российского государства, в нём есть свой губернатор, отсюда уезжают в Европу послы русского императора. Образ стратегического объекта дополняет описание замка, оборудованного хорошими бастионами и медными пушками, построенного по всем правилам деревянной архитектуры. Архангельск был последним пунктом остановки французской экспедиции в России, и предположительно большую часть своего пребывания в стране француз провёл именно здесь.

В тексте Ж.Маржерета частотность лексической единицы не так велика и составляет 4,6% всех названий городских объектов и 2,8% всех географических названий, при этом к городу Архангельску относится менее 50%, остальные – к Архангельскому собору Московского кремля, т.е. один аппеллятив соотносится с двумя территориально удалёнными геообъектами. Город, согласно Ж.Маржерету, – это порт на севере страны, где летом наступает время полярного дня, а зимой – полярной ночи. Капитан упоминает, что он сам был в Архангельске.

Таким образом, можно выделить несколько основных идей, связанных с названиями городов *Москва* и *Архангельск* в указанных выше свидетельствах.

XVI в.: *Moscho* – один из пунктов торгового пути из Европы в Россию; находится далеко от Северного морского пути.

XVII в.: *Mosco* – географический и исторический центр России; центр государственной власти; социально привилегированный город; город традиций; убежище.

XVI в.: *Archangel* – стратегический порт Северного торгового и пути с особыми природными условиями; один из важных административных центров российского государства; таможня; оснащённая бастионами и пушками крепость; объект интересной архитектуры.

XVII в.: *Archangel* – северный порт с особыми природными условиями.

Учитывая, что частотность употребления пропорциональна наполненности содержания образа топонимов, из текста Ж.Соважа не следует, что Москва является административным центром России.

Подводя итог, можно сделать несколько выводов: поскольку названия данных городов являются частотными константами свидетельств французов, посетивших Россию в XVII–XVIII вв., они оба имели высокий статус в российской и зарубежной культуре этого периода; центральное/периферийное географическое положение не является основным фактором формирования образа названного объекта, как центрального и в пространственном, и в культурном смысле, центр и периферия располагаются в повествовании относительно местоположения рассказчика и могут совпадать, как в рассказе Ж.Маржерета, или не совпадать, как в тексте Ж. Соважа, с административным центром страны; на формирование образа названного объекта также влияет его значимость для субъекта повествования в историческом и культурном контексте.

Список литературы

- [1] Загряжская Т.Ю. Речь о французском языке и проблема языкового многообразия // Вестник Московского университета. Серия 19. – 2013. – №2. – С.52–63.
- [2] Загряжская Т.Ю. Франция и франкофония: язык, общество, культура. – М.: Изд. Московского университета, 2015.
- [3] Назаров В.Д. капитан Маржерет и Россия: метаморфозы судьбы одного наёмника // Состояние Российской империи. Ж.Маржерет в документах и исследованиях: (Тексты, комментарии, статьи) / Под ред. Ан. Береловича, В.Д.Назарова, чл-корр. РАН П.Ю.Уварова. – М.: Языки славянских культур, 2007.
- [4] Никонов В.А. Введение в топонимику. Изд.2-е. – М.: Изд. ЛКИ, 2011.
- [5] Margeret (Capitaine), Chevreul H. Etat de l' Empire de Russie et grande duché de Moscovie. P.: Chez L. Potier, 1855.
- [6] Vianey B. Tout autour du voyage de Jean Sauvage en Moscovie en 1586. – М.: Тезаурус, 2012.

NAMES OF RUSSIAN CITIES IN THE CONTEXT OF FRENCH REPRESENTATIONS ABOUT THE CULTURAL AND GEOGRAPHICAL SPACE OF RUSSIA

V.E. Smirnova

The names of Russian cities are permanent components in the discourse of the French about Russia. The collection of information about the administrative and cultural centers of a foreign country and its storage was a necessary condition for acquaintance of the French with a new space in the period of the first Franco-Russian cultural contacts. As a result, the study of the cultural content of the frequent names of Russian cities in the Frenchs' statements showed that at the initial stage of intercultural interaction the city's geographical position and administrative status were not the main factors in the formation of the image of the named object in the view of the French as central or peripheral in the cultural and geographical space of Russia.

Key words: names of cities, cultural and geographical space, Russia

References

- [1] Zagryazkina T.YU. Rech' o francuzskom yazyke i problema yazykovogo mnogoobraziya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. – 2013. – №2. – С.52–63.
- [2] Zagryazkina T.YU. Franciya i frankofoniya: yazyk, obshchestvo, kul'tura. – М.: Изд. Moskovskogo universiteta, 2015.
- [3] Nazarov V.D. Kapitan Marzheret i Rossiya: metamorfozy sud'by odnogo nayomnika // Sostoyanie Rossijskoj imperii. ZH.Marzheret v dokumentah i issledovaniyah: (Teksty, kommentarii, stat'i) / Pod red. An. Berelovicha, V.D.Nazarova, chl-korr. RAN P.YU.Uvarova. – М.: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007.
- [4] Nikonov V.A. Vvedenie v toponimiku. Izd.2-e. – М.: Изд. LKI, 2011.
- [5] Margeret (Capitaine), Chevreul H. Etat de l' Empire de Russie et grande duché de Moscovie. P.: Chez L. Potier, 1855.
- [6] Vianey B. Tout autour du voyage de Jean Sauvage en Moscovie en 1586. – М.: Tezaurus, 2012.

ПРОЕКТ COUCHSURFING КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ

Н.С. Соловьева (Москва, Россия)

Общеизвестно, что изучение иностранного языка проходит намного эффективнее, если вместе с постоянной языковой практикой студент погружается в культуру этого языка. Проект Couchsurfing, изначально задумывавшийся как площадка гостеприимства, безвозмездного размещения путешественников дома у местных жителей, сейчас, помимо классического варианта, представляет самые разнообразные формы общения и культурно-лингвистического обмена – от еженедельных встреч в формате безбарьерного общения до качественных системно организуемых фестивалей в разных городах и странах. Каковы причины высокой мотивации участников мероприятий Couchsurfing и высокой эффективности восприятия ими новой информации? Какие из существующих форм встреч проекта Couchsurfing и благодаря каким особенностям становятся по-настоящему скоростным погружением в культуру языка, крайне эффективным его принятием и изучением, а также действенным способом преодоления межкультурных и языковых барьеров? Что отмечают преподаватели иностранных языков, нередко сами становящиеся гостями встреч Couchsurfing?

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, межкультурные барьеры, эффективная языковая практика, Couchsurfing

Как отмечают многие исследователи, изучающие вопросы лингвистики и культурологии, в ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер – не единственное препятствие на пути к взаимопониманию [1]. Межкультурные барьеры зачастую куда выше лингвистических затруднений, и способы их преодоления куда более сложные и требуют комплексного подхода. В первую очередь, от «интервента» требуется принятие иной для него культуры, что и становится самым серьезным испытанием.

Воздействие не только на органы чувств, стандартные и классические для методик изучения иностранного языка, включающие аудирование, чтение, разговорную речь, но еще и на вкусовые (гастрономическое путешествие), психоэмоциональные (изучение традиций, верований, открытие культурных, духовных, природных достопримечательностей, музыка, участие в праздниках), даже физические аспекты страноведения (освоение традиционных танцев, видов спорта) – становится по-настоящему скоростным погружением в культуру языка и, как правило, крайне эффективным его принятием.

Однако такие турбо-погружения не всегда возможны по ряду причин – финансово подобные поездки могут обойтись в круглую сумму, по времени бывает трудно вырваться за границу на достаточно продолжительный период, а наличие группы или товарища-носителя (носителей) своей, привычной, культуры резко снижает всю эффективность процесса, а в некоторых случаях даже сводит ее на нет.

Проект Couchsurfing (от английских слов «couch» – «диван, кушетка, тахта» и «surfing» – «скольжение» или в современном английском «использование ресурсов»), изначально задумывавшийся как площадка гостеприимства, безвозмездного размещения путешественников (далее – каучсерферов) дома у местных жителей (далее – хостеров) в других странах, сейчас представляет самые разнообразные формы общения и культурно-лингвистического обмена.

Сегодня и сам портал, и его функционал стали расширяться, масштабироваться. Теперь это уже полноценный ресурс для тех, кто ценит, уважает и готов погружаться в незнакомую для себя культуру, ежедневно разрастающееся сообщество единомышленников, представителей разных культур, разных языков, обладающих при этом общими базовыми ценностями и интересами. Высокая эффективность достигается за счет гармоничного соединения двух взаимодополняемых целей – стремлением впитать, узнать, понять с одной стороны (каучсерфер) и желанием поделиться, рассказать, объяснить с другой стороны (хостер). В процессе общения роли могут меняться, и каучсерфер обогащает хостера знаниями о культуре своей страны.

Среди самых ярких возможностей проекта, так быстро сделавших его популярным, следует отметить такие, как:

1. Культурный обмен, возможность приобщиться к местным традициям – церемониям, религиозным и семейным праздникам, на которые не всегда удастся не то чтобы попасть, но даже узнать, будучи обычным туристом;
2. Другое восприятие города, возможность увидеть и узнать страну глазами местных жителей, ее изнанку;
3. Способность окунуться и прочувствовать настоящий, «аутентичный» быт местного жителя, попробовать домашнюю кухню, обменяться рецептами;
4. Возможность изнутри узнать, чем занимаются, как проводят досуг, как учатся и где работают местные;
5. И, конечно, отличная практика иностранного языка.

Стихийное формирование сообщества, разделяющего общие ценности вне зависимости от языка, страны проживания, религии, превратило Couchsurfing в настоящую философию. Для последователей-носителей ценностей проекта это уже не бесплатное жилье, а невероятная возможность узнать страну, культуру, людей «изнутри», бесценный опыт новых знакомств и незабываемых впечатлений. Многие хостеры часто даже отказывают каучсерферам, отправившим примерно такой запрос: «Вы нас даже не увидите, мы будем только ночевать». Именно потому, что это противоречит главной ценности проекта – культурному обмену.

Это очень важный момент. Отсутствие понимания некоторых негласных правил, равнодушное или пренебрежительное отношение к принятым в сообществе ценностям может стать серьезным препятствием для новичка, который через проект стремится изучить иностранный язык или иностранную культуру. В то же время, именно искреннее, добровольное разделение общих ценностей является основным механизмом, запускающим особенно эффективную работу в любом направлении. Этот принцип, основанный на принятии общих ценностей, известен в теории управления как высшая ступень эволюционной модели менеджмента, или «лестницы менеджмента» [3], и широко применяется в создании корпоративной культуры и формировании сообществ, преследующих конкретные цели, поэтому оказался применим и действенен и в случае проекта Couchsurfing. Среди ключевых черт характера и ценностей, общих для участников проекта, можно отметить такие, как любознательность, любовь к путешествиям, уважение к чужой культуре, отсутствие шаблонов по отношению к расовым, религиозным признакам, готовность поделиться «секретами местных», невысокомерное снисходительно-добродушное отношение к языковым и культурным ошибкам собеседника, гибкость во взглядах, способность выслушать новую или непонятную точку зрения, способность к диалогу – диалогу культур, являющемуся своеобразным трамплином в преодолении межкультурных барьеров [1, 2].

Второй момент, обеспечивающий популярность проекту и повышающий эффективность достижения целей по изучению иностранного языка и/или культуры, которые может ставить перед собой участник – это непринужденная атмосфера праздника, развлечения, захватывающего приключения. Здесь не ставят оценок, и желание расширить свой кругозор участник проекта удовлетворяет совершенно искренне, без стремления получить какую-либо награду, что, согласно ряду исследований, является одним из сильнейших мотивационных факторов для человека [4]. Здесь нет домашних заданий, но есть постоянная практика. Здесь участник попадает в центр внимания собеседника, становится предметом его искреннего интереса, и такому открытому отношению хочется ответить тем же – что фактически мотивирует на диалог и попытки объясниться даже при слабом знании языка. Здесь можно выбрать любой формат встреч, наиболее соответствующий индивидуальным предпочтениям и особенностям характера студента (или любого, кто изучает иностранный язык). Среди самых распространенных форматов встреч проекта Couchsurfing, помимо классического заселения к хостеру, преимущества которого мы рассмотрели выше, отметим Language exchange («Языковой обмен»), Couchsurfing meetings («Встречи каучсерферов») и Фестивали каучсерферов, из всех трех предполагающие наиболее серьезную организационную часть и особенно насыщенные национальным колоритом. Остановимся понемногу на каждом из трех типов событий.

Language exchange более всех остальных мероприятий похож на языковой клуб. Хотя он и проходит на базе баров, кафе, он, как правило, изначально формирует языковые группы для общения. В зале расположено несколько отдельных столов, отмеченных разными флагами стран-«носителей языка». В каждой группе с большой долей вероятности окажется один или несколько нативных представителей языка. Наиболее часто встречающихся групп 5 – Британия, Франция, Германия, Испания, Италия. В крупных городах или городах с развитой культурой проекта языковой выбор намного шире. Приходя на такую встречу, участник мероприятия просто присоединяется к группе с тем флажком, язык страны которого хочет практиковать. Здесь нет постоянного состава и редко встречаются завсегдатаи, но открытость подобных групп впечатляет – можно присоединиться к разговору на любом его этапе и органично вписаться в компанию. Негласное правило снисходительного уважения к допускаемым ошибкам и при возможности корректного их исправления (в первую очередь, если собеседник сам просит помощи) действует непреложно.

Couchsurfing meetings – встречи, которые изначально были «кружком по интересам» непосредственно каучсерферов и хостеров, которые обменивались опытом. Теперь это в большинстве случаев яркие мероприятия, соединяющие на своей площадке местных, туристов, экспатов, студентов-иностранцев и друзей каждой из этих категорий. Это площадка для общения и развлечений, обмена опытом и даже планирования общих как социальных, так и бизнес-проектов. Обычно такие встречи проходят в режиме свободного перемещения: поговорив с одним человеком какое-то время, участник находит нового собеседника. Но зачастую на такие встречи приходят люди, многие из которых уже знакомы друг с другом. Они обмениваются новостями, строят планы,

представляют своих друзей, пришедших на мероприятие впервые. Преимущественно на этих встречах основным языком является английский. Однако, если собирается группа говорящих на другом языке, собеседники легко переходят на альтернативный. Такое интенсивное общение на иностранном языке в течение трех-четырех часов, несомненно, помогает поддерживать язык на хорошем разговорном уровне и развиваться дальше.

Фестивали каучсерферов – мероприятия, как раз выросшие из дружеского общения участников Couchsurfing meetings, объединяющие сообщество людей, увлеченных мультикультурностью мира и стремящихся донести его красоту и фантастические возможности до окружающих. Эти фестивали организуются силами энтузиастов-участников проекта Couchsurfing, которые стараются отразить колорит принимающей страны. Подобные события длятся от одного до нескольких дней и включают не только организацию площадки для встреч и общения людей разных национальностей, но и элементы культуры, понятные на любом языке – природа, музыка, танцы, спорт. Во многих городах практикуются эксклюзивные вело- или пешеходные прогулки, маршруты для которых разрабатываются местными участниками проекта и включают оригинальные места для отдыха, культурные достопримечательности, малоизвестные уголки природы и пр. Если речь идет о латиноамериканских странах, в программу подобных фестивалей обязательно включаются колоритные танцевальные вечеринки с мастер-классами. В С.-Петербурге уже несколько лет подряд организаторы дополняют насыщенную программу увлекательным специально разработанным квестом, который в игровом формате позволяет познакомиться с историей города и страны, национальным колоритом, философией города. Однако все эти события не заменяют, а лишь дополняют программу общения – участники преодолевают межкультурные и языковые барьеры при помощи общих впечатлений и постоянной коммуникации.

Для подтверждения внешних наблюдений и впечатлений, сложившихся на основе опыта личного общения с участниками проекта, в августе 2018 года автором был проведен опрос среди последователей Couchsurfing, находящихся на территории России. Ими стали участники ежегодного фестиваля CS White Nights в С.-Петербурге, участники еженедельных встреч Couchsurfing meetings в Москве и С.-Петербурге, а также путешественники и хостеры-посетители интернет-портала Couchsurfing. Было собрано мнение 105 человек разных национальностей, возрастов, профессий, увлечений, семейного положения, разного стажа и способа участия в проекте – новички и «старожилы», хостеры (35 человек) и гости (70 человек). Большая часть участников проходила опрос в форме виртуального анкетирования, 18 человек дали ответы в личном интервью, что позволило получить более развернутые комментарии, положенные в основу текста публикации.

Ниже приводятся некоторые вопросы и наиболее популярные варианты ответов участников опроса. Респонденты могли выбрать несколько подходящих вариантов ответов (в скобках указано число ответивших респондентов-россиян/ респондентов-иностранцев):

1. Зачем вы посещаете CS meetings?

Общение и знакомства – 78% (13/69); Языковая практика – 24% (21/4); Культурный обмен – 21% (10/12); Сведения о городе, стране, помощь в планировании путешествия – 11% (1/11).

2. Что с точки зрения языковой практики получаете?

Изучение культуры и особенностей менталитета через общение 100% (35/70); Общение с носителями языка – 38% (32/8); Практика разговорной речи и преодоление языкового барьера – 33% (29/6); Повышение качественного уровня разговорного языка – 19% (14/6).

3. Что с точки зрения обмена культурой получаете?

Расширение кругозора – 52% (20/35); Понимание менталитета представителя другой культуры – 41% (15/28); Идеи для новых поездок – 24% (10/15); Идеи для изучения и исследования – 14% (10/5).

4. Как добиться успехов в изучении языка именно благодаря проекту Couchsurfing?

Поездки в гости за рубеж – 97% (33/69); Проведение свободного времени с иностранными гостями (прогулки по городу, совместные посещения музеев, встречи на кофе и пр.) – 51% (20/34); Регулярное посещение встреч проекта – 48% (21/30).

В опросе также приняли участие педагоги, преподающие английский язык. Среди них 4 преподавателя с родным русским языком, двое из которых работают в российских вузах, двое занимаются частным репетиторством, и один педагог-иностранец, окончивший Кембридж по профильной специальности (обучение), также занимается частной практикой преподавания. Все российские педагоги отметили высокую эффективность участия своих студентов в проектах Couchsurfing в качестве языковой практики и расширения культурных границ. Преподаватель из С.-Петербурга отметил, что рекомендует своим студентам посещать еженедельные встречи и участвовать в фестивалях.

Однако в ходе интервью коллегами были отмечены и трудности, с которыми могут столкнуться студенты, использующие Couchsurfing для изучения иностранного языка или культуры, преодоления межкультурных барьеров:

1 – робость, стеснительность, необщительность, неспособность завязать разговор;

2 – наличие «горячих тем». Как правило, на подобных мероприятиях темы политики и религии, способные вызвать ожесточенную дискуссию, являются табу. Однако люди, даже обладающие общим набором ценностей, могут иметь свой болезненный бэкграунд;

3 – вероятность закрепления языковых ошибок в случае общения с носителями языка или отсутствия инициативы исправления допущенных ошибок (этот пункт особенно подчеркнул иностранный педагог);

4 – вероятность столкновения с участником проекта, ставящим иные цели, кроме культурного обмена и языковой практики;

5 – неразделение значимых для последователей Couchsurfing ценностей и принципов поведения.

Проект Couchsurfing существует уже 15 лет. Многие последователи и поклонники проекта отмечают, что лучшие его годы уже позади и что он все чаще воспринимается как способ сэкономить на проживании либо даже очередной портал для знакомств. Однако пока существуют группы энтузиастов, душой болеющие за проект, пока существуют путешественники и представители местных жителей, разделяющие главные ценности проекта, иностранная культура и язык, преподнесенные в легком и приятном формате дружелюбного общения, эмоционального и духовного обогащения, расширения кругозора, будут продолжать играть роль увлекательного пути к преодолению межкультурных и языковых барьеров.

Список литературы

- [1] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Издательство, 2000.
- [2] Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово, 2008.
- [3] Shimon L. Dolan, Salvador Garcia. Managing by values: Cultural redesign for strategic organizational change at the dawn of the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 21(2):101–117, January 2002.
- [4] Дэниел Пинк. Драйв: что на самом деле нас мотивирует. – М.: Альпина Паблишер, 2018.

THE COUCHSURFING PROJECT AS A TOOL FOR LANGUAGE LEARNING AND EFFECTIVE CULTURAL BARRIERS OVERCOMING

N. Solovieva

It is well known that learning a foreign language is much more effective if the student is immersed in the culture of the language together with practicing the language on a regular basis. The Couchsurfing project, originally conceived as a platform of hospitality, free accommodation for travellers at homes of local residents in other countries, now provides a variety of forms of communication and cultural and linguistic exchanges to help travellers. These can range from weekly meetings where the emphasis is placed on improving communication skills to well-organized festivals in different cities and countries, conducted by enthusiasts. Why are people involved in Couchsurfing events so highly motivated and why are they able to work in a highly efficient way when delivering new information? Also, which elements of Couchsurfing meetings enable a truly rapid immersion into the culture, as well as the language? The Couchsurfing project is an extremely effective way to learn a new language. It provides a way for people to overcome cultural and language barriers? It is important to point out that foreign language teachers, often themselves become guests of the Couchsurfing meetings. What is their meaning about? So, it not only provides value to students/travellers, but also to people looking to improve their skills when teaching a foreign language.

Key words: intercultural communication, intercultural barriers, effective language practice, Couchsurfing

References

- [1] Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya. – М.: Izdatelstvo, 2000.
- [2] Ter-Minasova S.G. Voina i mir yazykov i kultur. – М.: Slovo, 2008.
- [3] Shimon L. Dolan, Salvador Garcia. Managing by values: Cultural redesign for strategic organizational change at the dawn of the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 21(2):101–117, January 2002.
- [4] Daniel H. Pink. Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us. – М.: Alpina Publisher, 2018.

ЭКОЛОГИЧНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.В. Соловьева (Москва, Россия)

Межкультурная коммуникативная компетенция, понимаемая как способность и готовность строить отношения с представителями других культур, предполагает критическое культурное осознание, культурную чувствительность и толерантность. Одним из факторов, препятствующих эффективной межкультурной коммуникации, считается этноцентризм, проявляющийся в восприятии и оценке жизненных явлений и других народов сквозь призму собственных традиций и ценностей. Вопросы межкультурной коммуникации рассматривают специалисты многих гуманитарных наук, что отражается в различном отношении к этноцентризму. Филологи (Ларина, Брыксина) высказывают отрицательное отношение и считают возможным развить межкультурную коммуникативную компетенцию только при условии, что шаблоны восприятия иной культуры как чуждой и неправильной будут устранены.

Социологи (Hofstede, Gudykunst, Kim) пишут о невозможности полностью преодолеть этноцентризм. Психологи (Мацумото, Пашукова, Мандель) не только высказывают нейтральное отношение к этноцентризму как базовой характеристике личности, но и приписывают ему важную функцию механизма социально-психологической защиты позитивной этнической идентичности группы в целях сохранения ее самобытности.

Противоречивая оценка этноцентризма в исследованиях по межкультурной коммуникации приводит к поиску иного угла зрения, который позволит определить роль этноцентризма в общении между представителями разных культур. Одним из возможных подходов представляется экологичное мышление, основу которого составляет понимание системных взаимосвязей. Предметом эколингвистики является взаимодействие между языком, человеком как языковой личностью и его окружающей средой (Leo van Lier). Одной из ключевых проблем эколингвистики является сохранение языкового многообразия. Но возможно ли сохранение национального языка и культуры без четкой национальной идентичности его носителей? С позиций эколингвистики, ставить задачей преодоление этноцентризма как способа улучшить межкультурную коммуникацию значит размывать границы между национальными культурами и содействовать уменьшению языкового и культурного разнообразия.

В связи с этим, для успешной межкультурной коммуникации следует не преодолевать этноцентризм, а развивать адаптивность при общении с представителями иной культуры, что возможно благодаря изучению собственных и чужих культурных фильтров восприятия реальности. Осознанная национальная идентичность и представление об отличиях своей национальной картины мира в сопоставлении с чужими могут стать основой успешной межкультурной коммуникации, при которой индивид, продолжая отождествлять себя с этносом, адекватно оценивает коммуникативное поведение иностранца и реагирует на него. Экологичное отношение к национальной идентичности как отправной точке для развития межкультурной коммуникативной компетенции позволяет по-новому оценить этноцентризм и сместить фокус внимания с преодоления базовых установок личности на их развитие.

НЕМЕЦКИЕ ПОНЯТИЯ «ОТЕЧЕСТВО», «РОДИНА» И «ГЕРМАНИЯ» В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ

Ф.К. Фидарова (Москва, Россия)

Статья посвящена реконструкции культурно-исторического генезиса концептов „отечество“, „родина“ и „Германия“. На примере анализируемых текстов показывается, что символическое пространство культуры и пространство истории не разделяют наши концепты на два этапа, напротив, они синхронно взаимодействуют. Указанные концепты имеют форму диахронии и тенденцию к стратификации и позволяют понять культурное и политическое пространство своего Я и другого человека.

Ключевые слова: отечество, родина, германцы, национальное имя, метрополия

Востребованность понятий „отечество“, „родина“ и „Германия“ в XXI веке объясняется необходимостью осмысления человеческим сознанием такого современного факта как „новое великое переселение народов“ (нем. *Völkerwanderung*).

Это понятие сдвинуло границы мировых религий, бросило народы с разными культурами в объятия Европы, и главный удар в этом хаосе „нового великого переселения народов“ с августа 2015 года приняла на себя Германия. Культурный хаос порождает у немцев страх потерять свою национальную идентичность. Эта тенденция возвращает нас к новому осмыслению указанных понятий и раскрытию их культурной взаимосвязи.

Для понимания постановки нашей проблемы следует начать с возникновения понятия имени „германцы“ в немецком и европейском политическом пространстве.

Согласно немецкому литературоведу, культурологу и историку И. Шерру, имя „германцы“, данное немецкому народу, было данью уважения, которую соседи немцев платили их воинской доблести. «Оно означает „люди копья“, „вооруженные люди“, „воины“, так как старогерманское слово *ger* использовалось в значении „копье“. Собственно, «это имя должно было произноситься *germannen*, с таким же окончанием, как слово *alemannen*. Но более мягкая форма *germani* вместо *germanni* объясняется тем, что это имя только в римских и галлоримских устах превратилось в общее имя немцев» [Scherr, 1858: 12].

Продолжая эту мысль относительно имени немцев, Шерр указывает нам и на национальное имя германцев, которое звучало *Teutonen*, перенесенное на народ от его мифического родоначальника *Teut* (*Tuisto*) или вернее *Deut*. «Слово *deutsch* производилось, впрочем, также от *diet* – старонемецкое *diot* (относящийся к народу, народный) и от *diutan*, *deuten* – толковать, объяснять» [Scherr, 1858: 12].

Если же мы хотим глубже понять нравы и обычаи древних германцев, то римский историк Тацит оставил нам ценный источник по этому материалу, поскольку он сам жил среди них, созерцал их повседневную жизнь и законы, по которым они жили. Знаменитая книга Тацита «Германия» погружает нас в древнегерманскую атмосферу, раскрывая нам положительные и отрицательные стороны жизни германцев [Тацит, 2010: 445–470].

Христианско-германская культура, основанная Карлом Великим, распалась после его смерти. Междоусобные войны его потомков привели в 843 году к разделению франкской монархии, которое было установлено знаменитым Верденским договором. Согласно этому договору, Лотар получил Италию с Бургундией и императорской короной, Карл Лысый – Францию, Людовик – Германию, к которому присоединилось еще и имя германский.

Таким образом, с Верденского договора начинается самостоятельное и национальное существование Германии. Генрих I (919–936) осуществил в Германии много славных и великих дел. Однако его сын и преемник Оттон I (936–973) в 962 году принял от папы Иоанна XII императорскую корону и провозгласил себя императором «Священной Римской империи германской нации».

Название государства «Священная Римская империя германской нации» сохранится до нашествия Наполеона. Падение Священной Римской империи германской нации произошло 1 августа 1806 г., когда император Франц II сложил с себя корону.

Наполеон расчленил Германию и создал на ее территории «Рейнский союз». Однако в 1813 году разразилась великая народная война против Наполеона, стувившего основные силы своей армии во время трагического похода в холодные степи России. После битвы народов под Лейпцигом Наполеон вынужден был отступить за Рейн, Германия освободилась от французов, но название государства осталось за пределом патриотического порыва народа и лучших умов страны.

Вместо единого государства и национальной конституции народу дали немецкий союзный акт (от 8 июня 1815 г.), согласно которому Германский союз (*Deutscher Bund*) являлся соединением государей и свободных городов. Раздробленность и непонятное название страны стали основной темой обсуждения патриотических сил.

Патриоты-поэты призывали вернуть в название государства слово Германия (*Deutschland*). Тоска по прекрасному старому слову четко проявляется у поэта-патриота и исследователя Карла Зимрока, который в стихотворении „*Deutschland über alles*“ (1848) сожалеет о том, что у немцев нет единого отечества:

Deutschland, Deutschland über alles,
Schönes altgesprochenes Wort!
Darben wir des Vaterlandes [Simrock, 1907: 115–116].

Зимрок не сомневается, что *Bund* (Союз) не может немцам служить отечеством, а в раздробленной стране, на его взгляд, только единство языка и литературы являются связующим звеном всего немецкого народа:

Was hält uns leidlich noch zusammen
Und schürt uns vaterländische Flammen?
Der Bund wohl kaum, die Sprache nur
Und ihre Blüte, die Literatur [Simrock, 1907: 112–113].

Поэт Хофман Фаллерслебен в 1841 г. в своей знаменитой песне «Германия, Германия, превыше всего» (Deutschland, Deutschland über alles) одним из первых выразил свой протест против раздробленности своей страны, и название стихотворения указывало, что отечество (Vaterland) должно иметь название „Германия“ (Deutschland). К использованию этих понятий призывали патриоты, стремившиеся к объединению своей страны. Таким образом, мы можем утверждать, что эти понятия содержали в себе добрые, патриотические помыслы, а не захватнические устремления с крайним национализмом. Простое географическое понятие единая Германия превратилось для каждого немца в нравственную идею. «Сила старого слова» [Загряжская, 2013: 21] Германия в приведенных выше стихах захватила немцев, поэтов и политиков и они очень хотели воплотить свою идею о немецком отечестве в конкретную политическую культуру с гордым и достойным названием „Deutschland“.

Разумеется, с песней «Германия, Германия, превыше всего» немецкие солдаты в 1914 году уходили на фронт, но они думали, что им необходимо спасти свое отечество [Данн, 1996: 214].

Следует выделить еще один важный момент в контексте духовного использования понятия „отечество“. Согласно Данну, немецкое бюргерство, стоявшее на позициях Просвещения, относилось «к государству как к отечеству» (Vaterland) [Данн, 1996: 45]. Культурное движение, выступавшее за объединение страны в единое государство, подхватило эту идею патриотизма, в основе которого любовь к отечеству. Стихи с прославлением Vaterland есть у Гёте:

Dem Erdkreis, der dir angehört,
Dein Vaterland, o zieh es vor! [Goethe, 1989: 200].

Однако понятие „отечество“ стало темой особого интереса поэтов уже в 18 веке. В 1761 году, во время Семилетней войны, Томас Аббат написал эссе под названием «Умереть за отечество», в котором он утверждал, что, «если человек родился или пожелал жить в стране, чьи законы защищают его и которая ограничивает его свободу лишь в вопросах, касающихся общих интересов, значит, это и есть его отечество, и оно имеет право требовать от своих подданных любви, привязанности и, при необходимости, высшего самопожертвования, совершаемого с охотой и даже с радостью. Трусые и циники могут смеяться над этим, но единственно из-за неспособности постигнуть „наслаждение от смерти“ – не такого рода смерти, что настигает сластолюбца или бессловесную тварь, но той, которая взывает к нашей душе, точно королева из заточения, но не подавляет ее, как невольник в своей клетке, и в конце концов, дает кровь, льющуюся из наших вен на землю многострадальной отчизны, и, впитав ее, она оживает вновь» [Цит. по Крейгу, 1999: 278].

Продолжая эту мысль о преданности своему отечеству, Крейг отмечает, что наградой за подобную готовность к смерти служат обостренные краски жизни, новая слава и расширенные горизонты духа.

В стихотворении Гёльдерлина «Смерть за отечество» («Der Tod fürs Vaterland») мы также находим оригинальный аргумент выражения любви к отечеству: За отечество. Я кровью хочу истечь/ За отечество...

Fürs Vaterland zu bluten des Herzens Blut
Fürs Vaterland... [Hölderlin, 2002: 21].

Карл Брегер тоже был готов пожертвовать своей жизнью за Deutschland:
За тебя отдаем наши жизни, наши лучшие дни,
О, Германия! [Цит. по Крейгу, 1999: 279].

Тем не менее уже в XVIII столетии ставился вопрос о качестве и надежности этого отечества, за которое следует проливать кровь. В романе Николаи «Себальд Неблагодарный» жена просит главного героя прочесть проповедь на тему „Умереть за отчизну“ Аббата. Муж соглашается, но при этом дает свою резкую оценку существующему порядку в своем отечестве: «Где в Германии, терзаемой войной и опустошенной, можно нынче найти отчизну? Немцы воюют против немцев. Одна армия – воины нашего принца, но люди из нашей же земли пополняют другую армию. К какой же из них нам примкнуть? На кого нам нападать? Кого нам защищать? И за кого нам умирать?» [Цит. по Крейгу, 1999: 280].

Стихи с названием Vaterland есть также у Клопштока, Уланда, Рюкерта.

Таким образом, отчетливо выявилась проблематика, связанная с немецкими понятиями отечество (Vaterland) и Германия: они выражали стремление патриотических сил объединить страну в единое государство на основе любви к отечеству. Ради этой высокой и благородной идеи и смерть не страшна. Родина для патриотов – это отечество, наполненное возвышенным чувством и великим долгом с названием любовь, подразумевающую и смерть.

Понятие „родина“ (die Heimat), как видно ниже, занимает другое место в немецком культурном и политическом пространстве. Хотя die Heimat в немецком языке имеет значения и отечество, отчизна, родная страна (сторона), патриоты выбрали Vaterland – отечество, отчизна, родина (дословно – страна, земля отца).

Стихи о родине, о малой родине, у немецких поэтов связаны с понятием die Heimat. Гёльдерлин в стихотворении «Der Tod fürs Vaterland», как было показано выше, готов умереть за отечество, поскольку оно для него высший долг, однако поэт в час тоски и несбывшейся любви спасенье ищет в Heimat: (Dort bin ich bald; euch, traute Berge, / Die mich behüteten einst, der Heimat)

И вы, хранительные горы!
Родина, пристань, предел надежный [Hölderlin, 2002: 25].

У Гёльдерлина есть еще и второе стихотворение с названием *die Heimat*, в котором родина также является надежным местом после заморских стран:

Спешит, ликуя, в гавань свою моряк
С богатым грузом – данью заморских стран.
Но что везу я в край мой отчий,
Кроме безмерной моей печали?
О милый берег, ты возрастил меня,
Не ты ль утетишь муки моей любви?
Не ты ль, мой лес, вернешь мне детство
И успокоишь навек скитальца? [Hölderlin, 2002: 18].

В этом контексте понятия родина немецкое слово *das Mutterland* – метрополия, родина, – используется как место зарождения и возникновения, т. е. родина: Англия – это родина парламентаризма (нем. *England, das Mutterland des Parlamentarismus*) [Duden, 2001: 1111].

Анализ культурной взаимосвязи немецких понятий показывает, что в русском языке до недавнего времени понятие родина имела патриотический показатель на всех уровнях: глава государства, солдат и даже представители шоу бизнеса должны были свой патриотизм доказывать через любовь к родине. Именно присутствие понятия родина в репертуаре свидетельствовало о преданности, верности и благонадежности певца и исполнителя.

Президент В. Путин, как патриот, свои патриотические чувства выражает через понятие отечество. Путин пробудил любовь к понятию отечество, которое раньше считалось скорее воинским понятием, оно стало синонимом нового патриотического движения и в нашей стране.

Следует отметить, что Маяковский со всей определенностью характеризует переломную культурно-историческую ситуацию в нашей стране тоже термином отечество, восторгаясь настоящим и будущим нового послереволюционного государства. В поэме «Хорошо» (1927) поэт с особой прозорливостью соединяет это понятие для нас с социальным, культурным и политико-правовым смыслом:

Отечество славлю, которое есть,
Но трижды – которое будет [Маяковский, 1996: 303].

Есенин, напротив, со всей решительностью отказывается принять внешнее и внутреннее обязательство перед новой системой, он не приемлет пафос воодушевления термином отечество. Для Есенина это не война на уровне эстетического восприятия поворотного момента в истории своего государства, поскольку поэт любовь к своей родине не разделяет на „до“ и „после“. Есенин использует понятие „Русь“ как символ глубокой и безграничной любви к родине. Основной компонент „Русь“ поэт дополняет расширенными понятиями „Русь, моя родная“, „Рус, советская“, „Русь бесприютная“ [Есенин, 2002: 111, 115, 151]. Патриотический призыв поэт также заключает в эту форму: О Русь, взмахни крыльями [Есенин, 2002: 212].

Итак, компаративный контекст поэзии, как основного фактора культуры, легко указывает на известное расхождение и изолированность исторического развития наших понятий. Однако они также указывают на прямые свидетельства востребованности понятия „отечество“.

Таким образом, понятия „отечество“, „родина“ и „Германия“ как социокультурный феномен являются порождением традиционной немецкой культуры, они выражали определенную национальную идею Германии для современных и будущих поколений, социальное и культурное единение немцев на основе новой политической культуры. Географическое понятие единая Германия превратилось в нравственную идею.

Список литературы

- [1] Данн О. Нации и национализм в Германии 1770–1990. Мюнхен, 1996.
- [2] Загряжская Т.Ю. Слово // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. №2.
- [3] Есенин С. Стихотворения. Поэмы. – М.: Дрофа, 2002.
- [4] Крейг Г. Немцы. – М.: Ладомир, 1999.
- [5] Маяковский В. Стихи. Поэмы. Статьи. – М.: Олимп, 1996.
- [6] Тацит К. О происхождении германцев и местоположении Германии. Анналы. Малые произведения. Астрель, М., 2010.
- [7] Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim-Leipzig, 2001.
- [8] Goethe J.W. Faust. Erster Teil. Dresden, 1989.
- [9] Hölderlin F. Gedichte. Фридрих Гёльдерлин. Стихотворения. Москва-Augsburg, 2002.
- [10] Scherr J. Deutsche Kultur-und Sittengeschichte. Leipzig, 1858.
- [11] Simrock K. Ausgewählte Werke. B.I. Leipzig, 1907.

GERMAN CONCEPTS OF “HOMELAND”, “FATHERLAND”, “GERMANY” IN CROSS-CULTURAL INTERACTION

F.K. Fidarova

The paper discusses the cultural and historical origin of “Homeland”, “Fatherland”, “Germany” concepts. The analyzed texts have been used as the examples to demonstrate that symbolic cultural and historical spaces do not separate our concepts into two stages, but synchronously interact with each other. The abovementioned concepts are diachronic in form and tend to the stratification, allowing to perceive the cultural and political space of the individual and third-party self.

Key words: Homeland, Fatherland, the Germanic peoples, ethnic name, metropole

References

- [1] Dann O. Nacii i nacionalizm v Germanii 1770–1990. Myunhen, 1996.
- [2] Zagryazkina T. YU. Slovo // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013. №2.
- [3] Esenin S. Stihotvoreniya. Poehmy. – M.: Drofa, 2002.
- [4] Krejg G. Nemcy. – M.: Lodomir, 1999.
- [5] Mayakovskij V. Stihi. Poehmy. Stat'i. – M.: Olimp, 1996.
- [6] Tacit K. O proiskhozhdenii germancev i mestopolozenii Germanii. Annaly. Malye proizvedeniya. Astrel', M., 2010.

НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ: К ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ «РЕАЛИЯ», «БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ», «ЛАКУНАРНОСТЬ»

Е.В. Харитонова (Калининград, Россия)

В докладе анализируются различные подходы к определению понятий «реалия», «безэквивалентность», «лакунарность» и др., наиболее значимых для описания национально-культурных факторов в системе языка. Отмечая отсутствие единства в трактовке данных терминов, автор предлагает подход, позволяющий дать системное описание анализируемых понятий, а также провести границу между предметами, явлениями и понятиями, характеризующимися высоким уровнем идиоэтнической информации, и их языковыми воплощениями.

Ключевые слова: язык, культура, реалия, безэквивалентность, лакунарность, перевод

Современная эпоха характеризуется бурным развитием всех отраслей научного знания, формированием новых дисциплин, интеграцией уже существующих, что, безусловно, способствует обновлению и совершенствованию системы понятий той или иной сферы науки. Вместе с тем, активное пополнение понятийного и терминологического аппарата потенциально несет в себе риск возникновения терминологической несогласованности, что существенно осложняет профессиональное общение и поиск взаимопонимания между специалистами. Феномен лакунарности/безэквивалентности неоднократно становился объектом исследования в аспекте сопоставительного лингвострановедения, с точки зрения контрастивной лингвистики, в интерпретации специалистов по теории и практике перевода. Непреходящий интерес исследователей к способам ретрансляции национально-специфического в языке и многочисленные попытки лингвистического анализа национально-маркированной лексики, привели к тому, что расхождения в языках и культурах описываются авторами в различных терминах.

Изучение исследований, посвященных тем или иным аспектам передачи национально-культурной специфики в процессе межкультурного взаимодействия, показало, что при сопоставлении лексического состава языков авторы чаще всего используют термины «реалия», «безэквивалентная лексика» и «лакуна». Рассмотрим данные понятия более подробно.

Термин «безэквивалентная лексика» встречается в работах многих авторов (Г.В. Чернов, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.С. Бархударов, С. Влахов, С. Флорин, А.О. Иванов и др.). Однако толкуют термин «безэквивалентная лексика» по-разному, зачастую соотнося его с понятием «реалия». Разнообразные мнения на этот счет можно свести к трем основным позициям:

1. безэквивалентная лексика и реалии как целое и часть;
2. безэквивалентная лексика и реалии как синонимичные понятия;
3. безэквивалентность как неперебиваемые слова (безотносительно понятия «реалия»).

В рамках первого подхода понятие «безэквивалентная лексика» трактуется шире, нежели понятие «реалия». Сторонниками данной точки зрения реалии рассматривались как лексическая категория, входящая в состав безэквивалентной лексики. Так, Г.В. Чернов отдельно выделял в составе безэквивалентной лексики национально-специфические реалии. При этом автор одним из первых отметил три вида безэквивалентности: вещественную, лексико-семантическую и стилистическую (см. об этом подробнее: [Чернов, 1958: 91]).

В числе других авторов, по мнению которых границы безэквивалентной лексики шире понятия реалии, и Л.С. Бархударов, отнесший к безэквивалентной лексике реалии, случайные лакуны, а также имена собственные, географические названия, названия учреждений и пр. [Бархударов, 1975: 94–95].

С. Влахов и С. Флорин внесли значительные коррективы в понимание термина «безэквивалентная лексика», обратив внимание на необходимость ее рассмотрения в рамках конкретной пары языков, так как, если следовать логике Я.И. Рецкера и определять «эквивалент» как полное тождество между соответствующими единицами двух языков в плане содержания, безэквивалентная лексика окажется совершенно «необъятной группой слов» [Влахов, Флорин, 2006: 55–57]. Действительно, с одной стороны, даже самые общеупотребительные слова, могут оказаться нагруженными специфическими для каждой культуры представлениями, ассоциироваться с культурно значимыми смыслами. И. Кертес совершенно справедливо писал, что «есть слова, на первый взгляд означающие на всех языках одно и то же, однако на разных языках люди произносят их с иными чувствами, в ином ассоциативном ряду» [Кертес, 2004: 84]. Однако не следует причислять все национально-специфические элементы инокультурного текста к безэквивалентной лексике, поскольку сфера национальной специфики включает в себя как абсолютно специфические черты, так и относительно специфические. Кроме того, практика перевода показывает, что денотативное значение лексических единиц, относящихся к разряду безэквивалентной лексики, в той или иной степени зачастую удается передать в переводе при помощи различного рода переводческих трансформаций, например, прибегая к приему абсолютной универсализации (*absolute universalization*), в результате которого культурно-специфическое понятие исходного языка (ИЯ) заменяется его нейтральным эквивалентом в языке перевода (ЯП). При этом степень безэквивалентности лексемы на уровне денотата оказывается меньшей, так как в строгом терминологическом смысле к безэквивалентной лексике следует относить именно «денотативные реалии» [Ощепкова, 2004: 95].

Данное терминологическое противоречие можно разрешить, отделив собственно безэквивалентную лексику от семантически неполноэквивалентной, рассматриваемой нами в качестве отдельной группы слов среди традиционно выделяемых лексических групп, содержащих этнокультурный компонент значения. Иными словами, алломорфизм лексических систем двух разных языков может приводить к лексической безэквивалентности – в случае полного отсутствия единицы, соответствующей единице другого языка; к фоновой неполноэквивалентности, когда понятийные эквиваленты отличаются по своим фоновым характеристикам (подробнее о фоновой неполноэквивалентности см. [Верещагин, Костомаров, 2005: 79]); а также к семантической неполноэквивалентности, при которой переводчику удастся сохранить «денотативную инвариантность», однако допускаемые при этом потери сигнификативного значения приводят к трансформации денотата в сознании реципиента перевода.

Переходя ко второму подходу, в рамках которого безэквивалентная лексика отождествляется с реалиями, отметим, что исследователи по-разному решают вопрос о том, следует ли относить к реалиям только сами предметы и явления внеязыковой действительности или же относить к ним также средства номинации этих предметов и явлений.

По мнению Н.А. Фененко, уместно было бы говорить о R-реалиях (для обозначения предметов внеязыковой действительности), S-реалиях (для обозначения культурных эквивалентов – концептов) и L-реалиях (для обозначения средств номинации этих концептов в языке), оставив при этом термин «реалия» в качестве родового [Фененко, 2001: 17]. Авторы «Словаря терминов межкультурной коммуникации» под понятием «реалия» также понимают, с одной стороны, предметы материальной культуры (*culture-specific objects*) и понятия о них (*culture-bound notions*), с другой, слова, называющие этих предметы и понятия (*culture-loaded/-bound words*) [Словарь терминов межкультурной коммуникации, 2013: 340].

На наш взгляд, реалиями следует считать сами специфические предметы, явления, понятия, а не слова, называющие эти культурно-маркированные референты. Так, Э. Маркштайн определяет реалии как элементы

повседневной жизни, истории, культуры, политики страны: «Realie als Element des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik u. drgl. eines bestimmten Volkes, Landes, Ortes, die keine Entsprechung bei anderen Völkern, in anderen Ländern, an anderen Orten hat...» [Markstein, 1998: 288].

При этом важно подчеркнуть, что предметы, явления и понятия, специфические для культуры ИЯ и оказывающиеся для его носителей реалиями, для инокультурного реципиента таковыми не являются. Инокультурные реалии для представителей целевой культуры оказываются *игнотизмами* (от лат. *ignōtus* «неизвестный», «неведомый») или, в терминологии Б.Ю. Нормана, *лексическими фантомами*. Понятие «игнотизм» может рассматривать как пандан к переводоведческому понятию «реалия» и служить для обозначения предметов, явлений или понятий, не существующих и неизвестных в реальном мире ЯП.

Таким образом, безэквивалентная лексика и реалии соотносятся друг с другом не как часть и целое, а в рамках оппозиции «обозначающее-обозначаемое» (в терминологии С. Влахова и С. Флорина [Влахов, Флорин, 2006: 21]). Иными словами, реалии рассматриваются нами как национально-маркированные элементы материальной культуры определенного лингвоэтнического коллектива, в то время как языковыми воплощениями реалий является безэквивалентная и неполноэквивалентная лексика. Подобное разграничение позволяет дифференцировать предметы, явления или категории культуры и их отражения в языке.

Не меньшее распространение при описании различий между лингвокультурными общностями в работах исследователей получили термины «лакуна» и «лакунарность» (В.Г. Гак, В.И. Жельвис, И.А. Стернин, Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, Ю.С. Степанов, Л.С. Бархударов и др.).

Термин лакуна в научное употребление ввели канадские лингвисты Ж.П. Винне и Ж. Дарбельне, определившие лакунарность как явление, возникающее в случае, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке [Vinay, Darbelnet, 1995: 65–66]. Несмотря на то, что согласно словарным определениям, лакуна – это «пустота, брешь» (ср.: лат. *lacinae* – углубление, провал, полость; франц. *lacinae* – пустота, брешь), а значит, логично было бы предположить, что в языковом плане данное понятие должно обозначать «пропуск в лексической системе языка» [Гак, 2006: 245] или «отсутствие однословной номинации предмета/явления действительности, аналогов некоторых словообразовательных пар, грамматических форм в морфологических парадигмах» [Словарь терминов межкультурной коммуникации, 2013: 221], некоторые исследователи пишут о лакунах как о «национально-специфических словах»: «Лакуна – слово, словосочетание (как свободное, так и фразеологическое), грамматическая категория, бытующие в одном из сопоставляемых языков и не встречающиеся в другом сопоставляемом языке» [Огурцова, 1979: 79], что терминологически неверно. Лакуна предполагает отсутствие слова, а не наоборот, она не может выступать «овнешнителем» национально-культурной специфики, как об этом пишет И.В. Привалова [Привалова, 2005: 68], поскольку, говоря словами Г.В. Быковой, лакуна – это «виртуальная лексическая сущность, семема, не имеющая воплощения в виде лексемы...» [Быкова, 2003: 36].

Явление лакунарности соотносится с понятием безэквивалентности. Г.В. Быкова совершенно обоснованно утверждает, что межъязыковые лакуны выделяются «только в пределах сравниваемой пары языков при их контрастивном описании» [там же: 36]. И.А. Стернин в этой связи отмечает, что понятия межъязыковой лакуны и безэквивалентной единицы соотносительны: первые выделяются на фоне последних и взаимно предполагают друг друга [Стернин, 2007: 46]. В контексте нашего исследования идею И.А. Стернина можно развить следующим образом: при переводе безэквивалентной лексики (БЛ) переводчик сталкивается с проблемой заполнения абсолютных лакун; при переводе неполноэквивалентной лексики (НЛ) (семантической или фоновой) переводчик ищет пути компенсации относительных лакун. Иными словами, безэквивалентная (неполноэквивалентная) лексика характеризует лексический состав языка-оригинала, в то время как лакуны характеризуют язык перевода. Соотношение между культурно-специфическими понятиями ИЯ, их языковыми воплощениями и их соответствиями в ЯП можно схематично представить следующим образом:

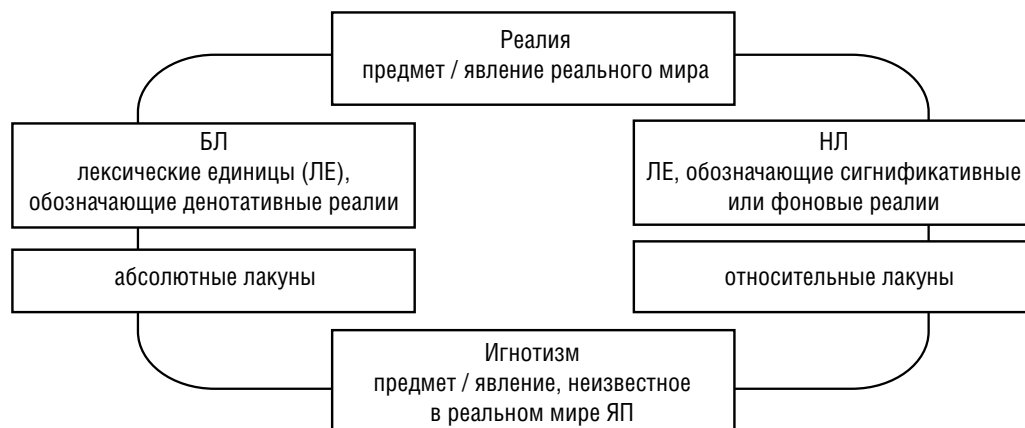


Схема 1. – Соотношение между культурно-специфическими понятиями ИЯ, их языковыми воплощениями и их соответствиями в ЯП

Разграничение терминов «реалия», «лакуна» и «безэквивалентность» («неполноэквивалентность») привело к необходимости введения термина «игнотизм», обозначающего предмет, явление или понятие, не существующее и неизвестное в реальном мире ЯП. Безэквивалентная лексика и реалии соотносятся друг с другом в рамках оппозиции «обозначающее-обозначаемое». К безэквивалентной лексике мы относим лексические единицы, обозначающие денотативные реалии, не имеющие словарных соответствий в других языках либо из-за отсутствия в общественной практике данной социокультурной общности соответствующих реалий, либо из-за отсутствия лексических единиц, обозначающих эти реалии; к неполноэквивалентной лексике относятся сигнификативные или фоновые реалии, имеющие соответствия в ЯП, которые, однако, не являются адекватными, в результате расхождений в понятийных объемах или в функциональных и оценочных характеристиках. Специфичность отношений между понятиями «реалия» vs «игнотизм, безэквивалентность»/«неполноэквивалентность» vs «лакунарность» заключается в том, что первые из членов оппозиций порождают вторые.

Список литературы

- [1] Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Междунар. отношения, 1975.
- [2] Быкова Г.В. Лакунарность как категория лексической системологии. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003.
- [3] Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005.
- [4] Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М.: Р. Валент, 2006.
- [5] Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: КомКнига, 2006.
- [6] Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.
- [7] Кертес И. Язык в изгнании. Статьи и эссе. – М.: Три квадрата, 2004.
- [8] Огуцова О.А. К проблеме лакунарности // Функциональные особенности лингвистических единиц: Сб. трудов Кубанского ун-та. Вып. 3. Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1979.
- [9] Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004.
- [10] Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации). – М.: Гнозис, 2005.
- [11] Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М: АСТ: Восток – Запад, 2007.
- [12] Фененко Н.А. Язык реалий и реалии языка. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т: Воронеж. межрегион. ин-т обществ. наук, 2001.
- [13] Чернов Г.В. Вопросы перевода русской безэквивалентной лексики («советских реалий») на английский язык (на материале переводов советской публицистики): дисс... канд. филол. наук. М., 1958.
- [14] Markstein E. Realia // Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 1998.
- [15] Vinay, J.-P., Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English. A methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

CULTURE-SPECIFIC OBJECTS, CULTURE-SPECIFIC NOTIONS AND CULTURE-LOADED WORDS AND THE PROBLEM OF THEIR DESIGNATION

E. Kharitonova (Kaliningrad, Russia)

The article discusses different approaches to designation of culture-specific objects (realia), culture-specific notions and culture-loaded words (equivalent-lacking words) in the source language and their counterparts (ignotisms and lacunae) in the target language. The author systemizes the views on the nature of the analyzed terms and makes an attempt to work out a model, aimed at giving a systemic description of the terms under analysis and differentiate between culture-specific objects and their manifestations in language. Special attention is given to a further elaboration of the concept equivalent-lacking words, which includes designations of denotative, significative and connotative realia.

Ключевые слова: language, culture, realia, non-equivalent words, lacunae, translation

References

- [1] *Barkhudarov L.S.* Yazyk i perevod. – M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1975.
- [2] *Bykova G.V.* Lakunarnost' kak kategoriya leksicheskoy sistemologii. Blagoveshchensk: Izd-vo BGPU, 2003.
- [3] *Vereshchagin Ye.M., Kostomarov V.G.* Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskiye kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapiyentemy. – M.: Indrik, 2005.
- [4] *Vlakhov S.I., Florin S.P.* Neperevodimoye v perevode. – M.: R. Valent, 2006.
- [5] *Gak V.G.* Sravnitel'naya tipologiya frantsuzskogo i russkogo yazykov. – M.: KomKniga, 2006.
- [6] *Zhukova I.N., Lebed'ko M.G., Proshina Z.G., Yuzefovich N.G.* Slovar' terminov mezhkul'turnoy kommunikatsii. – M.: FLINTA: Nauka, 2013.
- [7] *Kertes I.* Yazyk v izgnanii. Stat'i i esse. – M.: Tri kvadrata, 2004.
- [8] *Ogurtsova O.A.* K probleme lakunarnosti // Funktsional'nyye osobennosti lingvisticheskikh yedinit: Sb. trudov Kubanskogo un-ta. Vyp. 3. Krasnodar: Izd-vo Kubanskogo un-ta, 1979.
- [9] *Oshchepkova V.V.* Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SSHA, Kanady, Avstralii, Novoy Zelandii. M./SPb.: GLOSSA/KARO, 2004.
- [10] *Privalova I.V.* Interkul'tura i verbal'nyy znak (lingvokognitivnyye osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii). – M.: Gnozis, 2005.
- [11] *Sternin I.A.* Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya. M: ACT: Vostok – Zapad, 2007.
- [12] *Fenenko N.A.* Yazyk realiy i realii yazyka. Voronezh: Voronezh. gos. un-t: Voronezh. mezhregion. in-t obshchestv. nauk, 2001.
- [13] *Chernov G.V.* Voprosy perevoda russkoy bezekvivalentnoy leksiki («sovetskikh realiy») na angliyskiy yazyk (na materiale perevodov sovetskoy publitsistiki): diss... kand. filol. nauk. M., 1958.
- [14] *Markstein E.* Realia // Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 1998.
- [15] *Vinay, J.-P., Darbelnet J.* Comparative Stylistics of French and English. A methodology for Translation. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

А.И. Хлопова (Москва, Россия)

В статье речь идет о негативном влиянии сложившихся стереотипов на изучение иностранного языка. Немецкий язык и немецкая культура ассоциируется у обучающихся с одной стороны с надежностью и качеством, но, с другой стороны, с нацистскими захватчиками, что может влиять на мотивацию и успеваемость обучающихся. Поэтому более раннее установление сложившихся негативных стереотипов, с целью коррекции негативных следствий, является чрезвычайно актуальным. В качестве основной процедуры выявления отношения обучающихся к иностранному языку на начальном этапе мы предлагаем свободный ассоциативный эксперимент.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, стереотип, начальный этап обучения, стимул, реакция

В процессе социализации индивид опирается на первичную систематизацию мира, которая представлена в системе различных стереотипов данной культуры и которая дает индивиду принципиальную возможность действовать, опираясь на эту систематизацию, а не только на личный опыт, что облегчает ориентацию человека в мире [Хлопова, 2018: 6]. Однако, на начальном этапе обучения иностранного языка, сталкиваясь со стереотипами, обучающийся может столкнуться с различными проблемами, что в значительной мере скажется на его мотивации изучать иностранный язык и успеваемости, вплоть до нежелания изучать иностранный язык.

В основе мировосприятия каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Это естественно приводит к фиксации знаний и стереотипных представлений индивида в ассоциативно-вербальных сетях, содержание которых выявляется в совокупности частотных реакций в условиях свободного ассоциативного эксперимента.

Так немецкий язык и немецкая культура ассоциируется у обучающихся с одной стороны с надежностью и качеством, но, с другой стороны, с нацистскими захватчиками. Поэтому более раннее установление

сложившихся стереотипов, с целью коррекции негативных следствий, является чрезвычайно актуальным. В качестве основной процедуры выявления отношения обучающихся к иностранному языку на начальном этапе мы предлагаем свободный ассоциативный эксперимент.

Ассоциативный эксперимент проводился со студентами первого курса факультета немецкого языка, которые сдавали в качестве вступительного экзамена английский язык. По правилам университета в качестве первого языка первокурсники не обязательно получают тот язык, который сдавали в качестве дополнительного испытания. Поэтому многие первокурсники встречаются с немецким языком впервые. Это те студенты, у которых нет фоновых знаний о немецкой культуре, о языке и о стране в общем. Они руководствуются только стереотипными представлениями, которые не всегда носят положительный характер. С этим связано нежелание учить немецкий язык, отрицание немецкой культуры. Однако, известно, что, чтобы хорошо выучить язык, надо его полюбить и наоборот, чтобы полюбить язык необходимо его выучить.

Поэтому для преподавателя чрезвычайно важно как можно раньше установить сложившееся стереотипное содержание, чтобы корректировать негативные последствия и привить обучающимся любовь и уважение изучаемого языка и изучаемой культуры.

Свободный ассоциативный эксперимент проводился с испытуемыми коллективно. Студентам первого курса экспериментальный материал предъявлялся в виде печатной анкеты. В тексте инструкции указывалось, что испытуемые должны реагировать на предъявляемый стимул первым любым пришедшим на ум словом, не обдумывая варианты ответа. В качестве стимулов испытуемым были предложены слова *Германия* и *Немецкий язык*. Всего было опрошено 50 студентов. Важно отметить, что в случае сложностей интерпретации мы обращались к испытуемым для пояснения реакции.

В ходе эксперимента получены следующие данные.

На слово-стимул *Германия* последовали реакции: *Гитлер* (8), *фашисты* (7), *Меркель* (4), *санкции* (4), *война*, *деньги* (3), *Берлин* (3), *язык* (3), *будущее* (3), *фольксваген* (3), *возможности*, *Бранденбургские ворота*, *Берлинская стена*, *Бавария*, *кожаные штаны*, *красный и желтый*, *федерация*, *Австрия*, *страна* (2), *пиво*, *школа* (1) – всего 50;

На слово-стимул *Немецкий язык* последовали реакции: *трудности* (6), *сложный* (5), *schnell-schnell* (5), *точность* (5), *плохо* (4), *ужас* (3), *не хочу* (2), *надежно* (2), *красивый* (2), *учеба* (2), *торжественный*, *Германия*, *университет*, *нормально*, *Гёте*, *Германия*, *немцы*, *произношение*, *фолк*, *учитель*, *школа*, *фонетика*, *может быть* – всего 50.

Для более четкого анализа реакций мы предлагаем кластеризировать их в соответствии с моделью ассоциативного значения В.А. Пищальниковой [Пищальникова, 1999]:

Понятия: *страна* (2), *федерация*, *Австрия*;

Представления: *деньги* (3), *язык* (3), *будущее* (3), *возможности*;

Культурные реакции: *Гитлер* (8), *фашисты* (7), *Меркель* (4), *санкции* (4), *война* (3), *Берлин* (3), *фольксваген* (3), *Бранденбургские ворота*, *Берлинская стена*, *Бавария*, *кожаные штаны*, *красный и желтый*, *пиво*;

Реакции, относящиеся к понятийному компоненту, указывают на статус Германии. Это *страна*, состоящая из 16 *федеральных земель*. Она является *федеративной республикой*. Респонденты противопоставляют Германию *Австрии*. Реакция дана по контрасту. Не смотря на то, что и в Германии, и в Австрии говорят на немецком языке, важно отличать эти страны. Известен австрийский вариант немецкого языка, который отличается не только фонетически, но и лексически.

Представления респондентов характеризуют Германию как страну с большими *возможностями* и большими *деньгами*. Это страна, в которой респонденты хотели бы жить и, с которой связывают свое *будущее*. Для этого они хотят выучить язык. Можем предположить, что такое представление связано со стереотипом о русских: определенный процент жителей России хочет покинуть родную страну и жить за границей, особенно в Германии.

Наибольшее количество реакций – культурные. С.Н. Шевченко полагает, что «важной задачей психолингвистического эксперимента является изучение особенностей культуры, запечатленных в значении слов... В задачи изучения культурного компонента значения входит не только выяснение особенностей национальной психологии и ментальных стереотипов, но и выявление культурных экстралингвистических факторов, влияющих на семантику слова и ее вариативность в различных языках» [Шевченко, 2017]. Мы полагаем, что культурные реакции обязательно эмоционально окрашены, поэтому, анализируя культурные реакции, можно установить отношение респондентов к исследуемому слову-стимулу. Ядерной реакцией респондентов является реакция *Гитлер*. Реакция носит отрицательный характер как в сознании самих носителей языка, так и в сознании обучающихся и может негативно влиять на изучение языка. Реакция *фашисты* не совсем верна, так как фашистами называли последователей фашизма – итальянцев. Однако, это пренебрежительное название относится в просторечии и к немцам, не смотря на то, что немцы были последователями национал-социализма и их было бы правильно называть национал-социалистами. Но содержательно понятия *фашисты* и *национал-социалисты* близки и указывают на негативное и даже пренебрежительное отношение к немцам из-за того, что они начали вторую мировую войну. К таким же отрицательным реакциям относится и реакция *война*. Реакции *Меркель* и *санкции* являются для респондентов также скорее отрицательными. Респонденты критикуют политику Меркель в отношении России и критикуют введение санкций. Реакция *Берлин* является конкретизирующей: Берлин – столица Германии. Реакция *Бранденбургские ворота* отсылает нас к символу Берлина, его

главной достопримечательности. *Берлинская стена* является символом разделения страны в 1961 г. и одновременно ее воссоединения в 1989 г. *Бавария* – одна из федеральных земель Германии. Можем по праву сказать, что она – самая известная земля для носителя русского языка. Кожаные штаны – символ немецкого бургера, часть его национального костюма. Отметим попутно, что страсть к национальным костюмам осталась в Германии только у жителей Баварии. *Красный, желтый* (или правильно: *золотой*) и *черный* – цвета флага Германии. Пиво – национальный напиток Германии. Фольксваген – немецкий автомобиль, который известен далеко за пределами Германии и указывает на следующее: автомобиль, сделанный в Германии, сделан качественно.

Отметим, что 26 реакций из общего количества реакций отрицательные. Ядерные реакции (*Гитлер* (8), *фашисты* (7), *Меркель* (4), *санкции* (4)) указывают на однозначно негативное отношение респондентов к Германии.

Обратимся к реакциям на слово-стимул *Немецкий язык*:

Понятийные реакции: *Германия, немцы, произношение, фонетика*;

Представления: *точность* (5), *учеба* (2), *университет, учитель, школа*;

Эмоционально-оценочные реакции: *сложный* (6), *трудности* (6), *плохо* (4), *ужас* (3), *не хочу* (2), *надежно* (2), *красивый* (2), *торжественный, нормально, может быть*;

Культурные реакции: *schnell-schnell* (5), *Гёте, фолк*.

Понятийные реакции связаны со страной изучаемого языка, с немецким народом. Для уточнения реакции *фонетика* мы обратились к респонденту за пояснением. Респонденту немецкая фонетика кажется особенно сложной после английской фонетики. Известно, что на начальном этапе изучения немецкого языка после длительного изучения английского языка необходимо менять артикуляционную базу.

Представления респондентов связаны с местом изучения языка и с личностью учителя / преподавателя немецкого языка. Ядерная реакция *точность* указывает на стереотипное содержание слова-стимула *немецкий язык*. *Точность* – основная черта немцев.

Эмоционально-оценочные реакции преимущественно отрицательные. Для респондентов немецкий *трудный, плохой*, язык, который они не *хотят* учить. В то же время он *красиво* и *торжественно* звучит.

Культурная реакция *schnell-schnell* связана у респондентов с известной фразой из фильмов о войне и указывает скорее на негативную оценку немецкого языка. И.В. фон Гёте – известный немецкий писатель и поэт. В Германии И.В. фон Гёте почитают так же как в России А.С. Пушкина. Это их символ и их гордость. Реакция *фолк* – написание кириллицей слова *Volk* – *народ*.

21 реакция от общего количества реакций отрицательная. Ядерные реакции (*сложный* (6), *трудности* (6), *schnell-schnell* (5), *точность* (5), *плохо* (4)) также преимущественно отрицательные и указывают на отрицательное отношение респондентов к немецкому языку.

Таким образом, ассоциативный эксперимент фиксирует негативное отношение респондентов к языку и культуре на начальных этапах обучения, которое во-первых связано с интерференцией родной культуры, а, во-вторых, с отрицанием нового иностранного языка ввиду длительного изучения английского языка.

Цель преподавателя – привить уважение иной культуры и любовь к новому иностранному языку. Большую роль может оказать предмет Межкультурная коммуникация, которому обучают на втором курсе. Поэтому такая ответственность ложиться на плечи преподавателей-предметников, которые обязаны не только обучать студентов грамматике, фонетике и лексике иностранного языка, но и обращать внимание на реалии, рекомендовать ознакомительные фильмы и книги.

Список литературы

- [1] Пищальникова В.А. Психопоэтика. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. – 176 с.
- [2] Хлопова А.И. Вербальная диагностика динамики базовых ценностей: дис. ...канд. филол. наук. – М., 2018. – 213 с.
- [3] Шевченко С.Н. Структурная специфика ассоциативного поля лексических единиц, обозначающих полезные ископаемые, как проявление семантических различий лексем: дис. ...канд. филол. наук. – М., 2017. – 272 с.

ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A METHOD OF IDENTIFYING THE LEARNER' ATTITUDE TOWARDS THE FOREIGN LANGUAGE AT THE BEGINNING

A.I. Khlopova (Moscow, Russia)

The article deals with the negative impact of stereotypes on the learning of a foreign language. The German language and German culture are associated by students, on the one hand, with reliability and quality, however, on the other hand, with Nazi invaders, which can affect students' motivation and performance. Therefore, it is extremely relevant to establish as early as possible the prevailing negative stereotypes, in order to correct the negative consequences. At the begin-

ning, we propose a free associative experiment as the main procedure for identifying the attitude of students to a foreign language.

Key words: associative experiment, stereotype, initial stage of learning, stimulus, reaction

References

- [1] Pishchal'nikova V.A. Psihopoetika. – Barnaul: Izd-vo AGU, 1999. – 176 s.
- [2] Khlopova A.I. Verbal'naya diagnostika dinamiki bazovykh cennostej: dis. ...kand. filol. nauk. – M., 2018. – 213 s.
- [3] Shevchenko S.N. Strukturnaya specifika associativnogo polya leksicheskikh edinic, oboznachayushchih poleznye iskopaemye, kak proyavlenie semanticheskikh razlichij leksem: dis. ...kand. filol. nauk. – M., 2017. – 272 s.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В РАМКАХ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Ю.А. Шеховская (Тюмень, Россия)

В данной статье рассматривается понятие спортивного дискурса, его роль в повседневной жизни общества, а также влияние различных видов межличностного общения в спорте на развитие коммуникативных навыков обучающихся на уроках. Детально изучаются различные речевые средства и модели спортивной коммуникации, которые наиболее явно отражают специфику спортивного дискурса. Наибольший интерес представляет сфера прямой устной коммуникации (например, прямая телевизионная трансляция), поскольку именно в ней может достигаться эффект видения событий изнутри, что очень важно для эстетического воздействия на обучающихся, а также для развития их коммуникативных навыков. Для изучения данной темы были рассмотрены различные виды языковых уроков и заданий, используемых во время занятий, которые включают в себя элементы межличностного общения в сфере спорта, а также была прослежена возможность влияния каждого из видов заданий на развитие коммуникативных навыков учащихся.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные навыки, спортивный дискурс, образовательный дискурс, общение

В настоящее время увеличивается необходимость искать новые средства обучения, особенно средства развития коммуникативных навыков.

Сам по себе процесс обучения также является коммуникацией, так как его сутью является передача знаний и обмен информацией. В настоящее время инновационные образовательные технологии представляются как дискурс. Дискурс все чаще воспринимается как «погруженная в жизнь» речь, которая рассматривается как направленное целевое действие. В соответствии с Е.В. Романовой, дискурс является сложным коммуникативным явлением, которое включает в себя текст (корпус текстов) и социальный контекст, дающий представление и об участниках специальной коммуникации, и о процессе производства и восприятия сообщения [Романова, 2017: 50].

Образовательный дискурс рассматривается как многоплановое явление [Гордиенко, Кузнецова, 2015: 1112]: во-первых, знания и умения, включенные в дискурсивную практику, приобретают особый жизненно значимый статус; во-вторых, сам дискурс является продуктивной методикой обучения гуманитарным предметам. Иными словами, дискурс позволяет проецировать объективную реальность в поле субъективности. На сегодняшний день умение свободно и творчески владеть речью очень важно для будущего специалиста и является одним из основных качеств, необходимых для развития современной языковой личности [Омельченко, 2011: 253].

В данной статье рассматривается возможность развития коммуникативных навыков обучающихся с помощью примеров межличностного общения в рамках спортивного дискурса.

Для изучения данной темы были рассмотрены различные виды языковых уроков и заданий, используемых во время занятий, которые включают в себя элементы межличностного общения в сфере спорта, а также была прослежена возможность влияния каждого из видов заданий на развитие коммуникативных навыков учащихся.

Следует начать с того, что взаимодействие человека с окружающим миром осуществляется в системе отношений, складывающихся между людьми в их общественной жизни.

И осуществляется данное взаимодействие с помощью общения. Общение является сложным многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение). Оно порождается потребностями совместной деятельности и включает в себя как минимум три основных процесса: коммуникацию (обмен информацией), социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) и интеракцию (обмен действиями) [Романова, 2017: 52].

Принципиально важным фактом является то, что речевая репрезентация ментальности во многом стереотипна. Иными словами, дискурс характеризуется формированием особой речевой системности, представляющей собой взаимосвязь разноразрядных языковых и текстовых единиц в конкретной речевой разновидности, основанную на выполнении определенной коммуникативной цели.

Следовательно, можно определить спортивный дискурс как разновидность национального языка, соотносимую с такой социокультурной сферой, как спорт, а также как речь (устную и письменную) как «трансляцию» спортивной ментальности, характеризующуюся особой речевой системностью [Снятков].

Следует отметить, что межличностное общение в спортивной деятельности занимает важное место. Оно может влиять на сплоченность команды, на единение в предстартовый момент и многие другие качества.

Спорт – это командное занятие, даже если, на первый взгляд, это не так. Даже для одиночного спортсмена заложены командные отношения с его тренером, психологом и всеми, кто оказывает влияние на достижение результатов. В командных видах спорта, таких как футбол или хоккей, важным является не только общение с тренером, но и умение общаться с партнерами по команде [Столяров].

Например, тренер с помощью речевых средств объясняет, отдает распоряжения, дает оценку действий спортсмена или указывает на необходимые доработки. Основными речевыми средствами общения в спорте являются:

1. Произнесение имени партнера, чтобы привлечь внимание, обозначить определенную комбинацию, подтвердить свою готовность действовать определенным образом или побудить партнера действовать определенным образом;
2. Краткое название комбинаций игры, например «клин», «крест», «сдвигка» и др.;
3. Общение о предполагаемых собственных действиях или действиях партнера, например, «вместе», «я», «ты», «сразу за мной» и др.;
4. Сообщение о местоположении, например, «выйди», «здесь», «иди в шестой» и др.;
5. Указание на желаемые действия партнера, такие как «выше», «страхуй», «возьми его» (о совместных защитных действиях) и др.;
6. Оценка своих действий или действий партнера, например, «я был не прав», «молодец» и др.;
7. Побуждение к активизации действия, изменению тактики и т.д. [Столяров].

Спортивный дискурс существует в трёх коммуникативных сферах: прямой устной коммуникации (прямая трансляция), в устной опосредованной коммуникации (новостные программы и сообщения), а также в письменной коммуникации (спортивные репортажи, отчёты и др.) [Снятков]. Следует отметить, что в процессе обучения языку наибольший интерес представляет именно прямая телевизионная трансляция (на уроках может использоваться в записи), так как именно в ней может достигаться эффект присутствия и видения событий изнутри, что особенно важно для воздействия на аудиторию, которого пытается достичь спортивный дискурс.

Однако интерес составляют также и печатные статьи в спортивной журналистике, которые по-прежнему играют важную стратегическую роль. Ведь спортивные страницы являются наиболее читаемой газетной рубрикой. Поэтому данные статьи являются простыми, понятными для каждого, так как отражают менталитет и интересы страны, в которой печатается то или иное издание [Снятков].

Именно данные виды спортивного дискурса являются наиболее действенными в процессе обучения языку. Изучая примеры межличностного общения в спорте, ученики могут улавливать особенности того или иного языка, интонации, идиомы, устойчивые выражения, иными словами – живую речь.

Далее рассмотрим возможные пути развития коммуникативных навыков у учащихся на языковых занятиях с помощью использования примеров спортивной коммуникации.

Следует начать с того, что в современном стандарте обучения большое значение уделяется самостоятельной работе учащихся [Гордиенко, Кузнецова, 2015: 1113]. В связи с этим, на уроках необходимо использовать такие технологии как, метод проектов, проблемное обучение как способ развития коммуникативной компетентности, технология критического мышления, дифференцированное обучение и многие другие. Данные технологии предназначены для развития активного мышления у обучающихся. Также они помогают научить детей не просто запоминать и воспроизводить знания, но и применять их на практике.

Необходимо также отметить, что в старшем школьном возрасте связь между учебными и познавательными интересами становится более прочной. У ребят проявляется большая избирательность к школьным предметам, мышление приобретает личностный эмоциональный характер. В данном возрасте учащиеся

легко вступают в спор, склонны отстаивать свою точку зрения и противоречить. Следовательно, данный период является одним из наиболее благоприятных для развития диалогической речи и коммуникативных навыков обучающихся, ведь дискуссия является одним из основных методов развития речи [Гордиенко, Кузнецова, 2015: 1114].

Дискуссия способствует органическому слиянию обучения разговорным темам и развития неподготовленной речи. Более того, она оказывает обучающее действие – участники дискуссии имеют возможность получить разнообразную информацию от своих собеседников, показать и даже повысить свою компетентность, проверить и уточнить свои представления и знания в обсуждаемой теме, а также применить свои знания в процессе совместного решения учебных задач. По характеру проведения различают стихийные, свободные и организованные дискуссии [Романова, 2017: 57].

Рассмотрим возможность использования дискуссии на уроках, направленных на развитие коммуникативных навыков при помощи спортивного дискурса.

Одним из наиболее простых и распространенных примеров использования на уроке примеров межличностного общения в рамках спортивного дискурса, является проведение видео-урока. Например, на уроке английского языка данного типа «Путешествие в страну английского футбола» учитель показывает учащимся видеофильм или отрывки на английском языке о футболе в Англии, в которых представлены интервью с футболистами, отрывки общения команды с тренером и общения внутри команды. Просмотр данного видео не только погружает учащихся в живую английскую речь, но и расширяет кругозор, знакомит их с другой культурой. На таком уроке можно использовать разные виды дискуссии. Например, спонтанная дискуссия может возникнуть в процессе просмотра видео, если учащихся особенно заинтересует какой-нибудь момент или возникнет вопрос. Организованная же дискуссия является обязательной после просмотра видео – ребята должны поделиться своими впечатлениями от фильма, рассказать, что им понравилось больше всего, задавать друг другу вопросы по содержанию видео, а также рассказывать интересные факты, которых, возможно, не было в самом фильме.

Однако примеры межличностного общения в рамках спортивной коммуникации могут использоваться и на других видах уроков. Например:

- урок-соревнование («Что вы знаете о спорте в Англии?»);
- урок-путешествие («Любимые виды спорта в Великобритании»);
- урок-защита проекта («Самый интересный вид спорта в Англии»).

Во время подобных уроков можно использовать не только видео трансляции с матчей, видео интервью команд и отдельных спортсменов, но и печатный материал – например, переписку болельщиков в блогах.

Благодаря данным компонентам, учитель может не только выводить учащихся на дискуссию, но и давать довольно интересные задания на развитие речи. Например, в текстах сообщений от болельщиков можно находить устойчивые выражения, идиомы, фразовые глаголы, которые наиболее ярко отражают их эмоции и отношение к определенному виду спорта. Также, на примере прослушанных диалогов спортсменов, учащиеся могут составить свои диалоги, работая при этом в парах или группах. Данное задание не только развивает коммуникативные навыки, но и прививает навыки коллективной работы. Подобное задание можно применить на уроке английского языка, посвященном спорту, который проводится в форме игры (например, дети могут разделиться на команды и играть роли любимых спортсменов).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что коммуникативные навыки в спортивной деятельности играют не последнюю роль – именно от них зависит сплоченность команды, отношение с тренером и многие другие факторы. Примеры межличностного общения в спорте могут быть широко использованы на уроках для развития коммуникативных навыков учащихся, так как они отражают живую, эмоциональную речь (как на родном, так и на иностранном языках), что необходимо для погружения в культуру языка и страны. Более того, тема спорта может повысить интерес к изучению языка, так как она является одной из самых распространенных и любимых тем в СМИ, как для детей, так и для взрослых.

Список литературы

- [1] Гордиенко Н.П., Кузнецова Е.П. Использование дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2015. №8. URL <https://moluch.ru/archive/88/17239/>.
- [2] Омельченко Е.В. Проектная коммуникативная стратегия в рамках образовательного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №33.
- [3] Романова Е.В. Ценностно-семантическое пространство спортивного дискурса: аналитический обзор // Научно-педагогический журнал «Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта». 2017. №2 (5).
- [4] Снятков К.В. Телевизионный спортивный дискурс: аспекты коммуникативно-прагматического анализа // Общественные и гуманитарные науки. URL: <https://vivliophica.com/articles/journalism/103234/1>.
- [5] Столяров В.И. Спорт устойчивое развитие и культура мира. URL: <http://www.m-press.ru/sport/index1.html>.

INTERPERSONAL COMMUNICATION WITHIN SPORTS DISCOURSE AS A METHOD OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION

Shekhovskaya Y. (Russia, Tyumen)

This article discusses the concept of sports discourse, its role in the daily life of the society, as well as the influence of various types of interpersonal communication in sport on the development of the communication skills of students in the classroom. Various language means and models of sports communication are studied in detail, which most clearly reflect the specifics of the sports discourse. The sphere of direct oral communication (for example, live television broadcasting) is of the greatest interest, since with its help the effect of seeing events from the inside can be achieved, which is very important both for the aesthetic impact on students and for the development of their communication skills. During the study, various types of language lessons and tasks used during the classes including elements of interpersonal communication in the field of sports were examined, and the possibility of influence of each task type on the development of students' communicative skills was studied.

Key words: communication, communication skills, sports discourse, educational discourse, interaction

References

- [1] Gordiyenko N.P., Kuznetsova E.P. Ispolzovaniye diskussii kak metoda formirovaniya kommunikativnykh navykov na starshey stupeni obucheniya inostrannomu yazyku v sredney obshcheobrazovatelnoy shkole // Molodoy uchenyy. 2015. №8. URL <https://moluch.ru/archive/88/17239/>.
- [2] Omelchenko E.V. Proyeektnaya kommunikativnaya strategiya v ramkakh obrazovatel'nogo diskursa // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №33.
- [3] Romanova E.V. Tsennostno-semanticheskoye prostranstvo sportivnogo diskursa: analiticheskiy obzor // Nauchno-periodicheskiy zhurnal «Zdorovye cheloveka. teoriya i metodika fizicheskoy kultury i sporta». 2017. №2 (5).
- [4] Snyatkov K.V. Televizionnyy sportivnyy diskurs: aspekty kommunikativno-pragmaticheskogo analiza // Obshchestvennyye i gumanitarnyye nauki. URL: <https://vivliophica.com/articles/journalism/103234/1>.
- [5] Stolyarov V.I. Sport ustoychivoye razvitiye i kultura mira. URL: <http://www.m-press.ru/sport/index1.html>.

**V. Язык для специальных целей:
проблемы изучения**

ПРЕПОДАВАНИЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА ОПЕРНЫМ ПЕВЦАМ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

А.В. Аксенова (Москва, Россия)

Данная статья затрагивает ряд вопросов, связанных с методикой преподавания иностранного языка вокалистам. Известно множество примеров, когда очень хороший певец не может достичь в своей карьере мирового уровня по причине недостаточного знания тонкостей произношения на итальянском языке. Между разговорной речью и произношением в пении имеются существенные различия, так как в пении певцы зависят от длительности нот музыкального текста, от экспрессии подаваемого музыкального материала, где необходима очень точная акцентировка и правильное слияние слов. Важную роль в формировании языковых компетенции играет изучение как базовых лексико-грамматических аспектов, так и их диахронических и диатопических особенностей.

Ключевые слова: язык для специальных целей, диахрония, артикуляция, архаизм, метафоричность

Преподавание иностранного языка в вузах творческой направленности связано с целым рядом особенностей. Важную роль играет сфера его применения и функционирования. Необходимо четко понимать задачи, поставленные перед преподавателем, и способ их выполнения.

Изучение итальянского языка оперными певцам должно осуществляться в рамках преподавания *языка для специальных целей*. В первую очередь, это предполагает выделение особого набора языковых единиц разных уровней (прежде всего лексического), посредством которых специалисты в той или иной профессиональной сфере (в данном случае рассматривается мир оперного искусства) могут передавать сообщения специального характера. В рамках лингвистического изучения текстов партитур речь идет о выделении наиболее эстетически значимых средств художественной выразительности, способствующих созданию определенного эстетического эффекта.

Следует отметить, что язык для специальных целей не является отдельной частью языка, но составляет подсистему внутри общей системы языка и, следовательно, живет по тем же синтаксическим и морфологическим законам, что язык в целом.

В связи с этим Е.И.Пассов выделяет следующие задачи, поставленные перед преподавателем [Пассов, 1989: 30–33]:

- 1) Обучение иностранному языку должно соответствовать основным принципам коммуникативного метода. На первый план выходит личностный аспект говорящего, а принцип индивидуализации играет ведущую роль.
- 2) В основе коммуникативного подхода преподавания итальянского языка студентам факультета музыкального театра лежат принципы функциональности, ситуативности, новизны. Уже на начальном этапе обучения с учетом языковой компетенции говорящего студент активно вовлекается в процесс освоения языка: на основе выполненных заданий обыгрываются различные языковые ситуации, студенты выступают с (мини)-докладами, читают в оригинале художественные произведения, подобранные в соответствии с уровнем (начальный, базовый, оперативный).
- 3) Процесс обучения строится как модель процесса общения. Исходной является форма, в рамках которой функционирует содержание говорения. Отобранное содержание должно быть воспитывающим, информативным, соответствовать профессиональной специфике студентов.

Представленные выше положения позволяют нам обратиться к практическим аспектам преподавания итальянского языка будущим актерам музыкального театра.

Так, на **фонетическом уровне** следует учитывать, как особенности артикуляции звуков стандартного варианта итальянского языка, так и их качественные изменения в процессе пения. Особое внимание уделяется чувству ритма и интонационной выразительности.

Важную роль в преподавании итальянского языка вокалистам играет освоение произношения и интонации. Данный процесс предполагает:

- 1) Упражнения на артикуляционную гимнастику. Для вокалистов особенно важно умение владеть своим артикуляционным аппаратом. Далее представлены примеры возможных упражнений:

- попеременно упирайте кончик языка в альвеолы верхних и нижних зубов
 - произнесите гласные и согласные звуки итальянского языка, осознавая артикуляционный уклад (с помощью тактильных, двигательных, слуховых и зрительных анализаторов), ощутите мускульное напряжение речевого аппарата. При выполнении подобных упражнений студент-вокалист должен иметь четкое понятие об открытых/ полуоткрытых [э], [э] – закрытых/ полузакрытых [о], [е] гласных, а также учитывать их качественное изменения при исполнении музыкальных партий.
 - сделайте краткий выдох и произнесите смычные, альвеолярные звуки [t], [d] с придыханием. В итальянском языке нет аспирации согласных звуков, однако, традиционно, при пении аспирация допускается.
- 2) Упражнения на развитие речевого (фонематического и речевого) слуха. На данном этапе обучения базовым навыкам артикуляции студенты работают с фонетическими транскрипциями поэтических произведений, а также различных оперных арий.

Ниже приведен отрывок из стихотворения Джакомо Леопарди «Il sabato del villaggio»:

La donzelletta vien dalla campagna
[[la dɔndzel':et:a 'vʲen ˈdal:a ˌkam'paːa]
in sul calar del sole,
in sul ka'lar del ˈsoːle|
col suo fascio dell'erba; e reca in mano
kol suo ˈfaʃːo del:'erba |e'rɛːka ˌi'mːaːno
un mazzolin di rose e di viole,
umːatːso'lin di'rɔːze ɛdːi ˈvjɔːle||
onde, siccome suole, ornare ella si appresta
'onde| si'kːoːme ˈswɔːle|
dimani, al di di festa, il petto e il crine.
di'maːni il ˈdi di ˈfesta| il ˈpetːo e ɪl ˈkriːne||

- Особое внимание на данном этапе уделяется артикуляции дифтонгов (восходящих/ нисходящих) и трифтонгов. Определенную сложность у вокалистов вызывает восходящий дифтонг [jo]. Так, в притяжательном местоимении mio дифтонг распадается, образуя зияние. Вследствие чего произносить мягче, плавне [jo] > [io].
- 3) Студент должен уметь выделять паузы в звучащем речевом потоке, определять на слух место ударения и его роль (смыслоразличительную, логико-выделительную, модальную).
- 4) На завершающем этапе обучения фонетическим нормам итальянского языка рассматриваются такие явления, как усиление, элизия, усечения, слияние гласных, ассимиляция и слогоделения.
- Ниже будут приведены примеры арий с указанием возможных фонетических ошибок студентов.

1. А. Вивальди. Ария Ирен из оперы «Баязет»:

Текст арии	Слова, на которые рекомендуется обратить внимание при исполнении
Sposa <u>son</u> disprezzata, Fida son oltraggiata, Cieli che feci mai? È pur <u>egl'</u> è il mio cor, Il <u>mio</u> sposo, Il <u>mio</u> amor, La <u>mia</u> speranza.	Двойные согласные в словах: disprezzata и oltraggiata . Стык слов: son disprezzata – аккурратно пропойте n перед d. Такого рода сочетания рекомендуется произносить как один звук, прижимая язык к верхним зубам. cieli – только один открытый e. mai – нисходящий дифтонг с длинным «а» и коротким i, который не должен превращаться в русское й. mio, mia – зияния, следовательно, делим длительность пополам. Сочетание egl'è il приходится всего на две ноты, разделим его так: [e-λeɪ]

2. В.-А. Моцарт. Ария Графини из оперы «Свадьба Фигаро»:

Текст арии	Слова, на которые рекомендуется обратить внимание при исполнении
Porgi, amor, qualche ristoro Al mio <u>duolo</u> , a' miei sospir! O mi rendi il mio Tesoro, O mi <u>lascia</u> almen morir!	porgi – обратите внимание на звонкое сочетание rg. porgi, amor – на стыке слов, на одну ноту две разные гласные, делим длительность пополам. qualche – следите за тем, чтобы не появился призвук в. duolo, mio – дифтонги, поем как один звук, u, i – короткие. miei – трифтонг, e – долгий, первое и последнее i – краткие. rendi il – две одинаковые гласные на стыке слов, на одну ноту, поем одну – [ren-dil]. lascia almen – две одинаковые гласные на стыке слов, на одну ноту, поем одну – [la-fal-men].

При исполнении песен на неаполитанском диалекте следует учитывать основные правила произношения звуков на данном диалекте. Рассмотрим некоторые фонетические и орфографические особенности неаполитанского диалекта, важные на наш взгляд для вокалистов:

- Гласные звуки **a, e, o** произносятся так же, как и в итальянском языке. Гласные **o, e** произносятся исключительно под ударением или в начале слова. В середине и конце слова не произносятся: *acrisant(o)=crisantemo, affruntà=affrontare, picc(e)rell(a)=piccolina, cunt(o)=racconto*;
- Сочетание звуков **[ls], [ns], [rs]** в неаполитанском диалекте произносятся как **[lz], [nz], [rz]**: *pulzino, nzalata, sarzuso*;
- Удвоение согласных в интервокальной позиции **bb, gg+e, i, zzi**: *nobbile, libro, cuggino, vizzio, strazzione*;
- Выпадение **r** в сочетаниях **str, gr**: *canisto, fenesta, allería, niro*;
- Прочие изменения согласных: **nd > nn** (*venn(e)r(e)=vendere*); **nv > mm** (*'mmit(o)=invito; 'mmec(e)=invece*); **mb > mm** (*gamm(a)=gamba, palomm(a)=colomba*); **d > r** в середине слова (*maronn(a)=madonna*); **f > sc** перед дифтонгом (*scior(e)=fiore; sciat(o)=fiato; sciumm(o)=fiume*); **p** перед *ia; io; iu* переходит в **ch** (*chiov(e)=piove; chiumm(o)=piombo; cchiù=più*); **q** переходит в **c** или **ch + u**: *ccà=qua; cuet(o)=quieto; chist(o)=questo; chell(a)=quella*.

При работе, например, над известным неаполитанским романсом Р. Кордиферро на музыку С. Кардилло «Core 'ngrato» необходимо обращать внимание студентов на следующие орфографические и фонетические особенности неаполитанского диалекта: «**Pecchè** [**pək'ke**] me dice sti parole amare./ **Pecchè** me parle e 'o core/ **Me turmiente** [**tur'mjentə**] Catari?/ **Nun** [**'nun**] te **scurdà'(-arse** [**'skur'da/ -arsə**] – **dimenticare/(-arsi)**!)/ Catari, Catari, che vene a dicere/ **Stu parlà**, che me dà **spaseme** ([**'spasəmə**] – **dolore, spasimo**)?/ **Tu nun 'nce** ([**ntfə**] – **a noi**) **pienze** a stu dolore mio/ **Tu nun 'nce** **pienze** tu nun te ne cure/ **Core, core 'ngrato**/ **T'aie pigliato 'a vita mia**/ **Tutt' è passato**/ **E nun 'nce** **pienze cchiù**!)/ Catari, Catari,/ **Tu nun 'o saie** ca 'nfin 'int'a 'na chiesa/ **Io so' trasuto** [**tra'sutə**] e aggio priato a Dio, Catari/ **E l'aggio ditto** pure a 'o cunfessore:/ **I' sto a suffrì** ([**suf'frri**] – **soffriere**) / **Pe' chella llà**!/ **Sto a suffrì**,/ **Sto a suffrì**, nun se po' credere,/ **Sto a suffrì** tutte li strazie!/ **E 'o cunfessore** ([**kunfəs'sorə**]) **chè** persona santa,/ **M'ha ditto**: **Figlio mio**, lassala sta', **lassala** ([**las'sa**] – **lasciare**) **sta'**/ **Core, core 'ngrato**/ **T' aie pigliato 'a vita mia**/ **Tutt' è passato**/ **E nun 'nce** **pienze cchiù** ([**'kkju**] – **più**)!

На **уровне освоения различных грамматических конструкций** учитываются основные грамматические аспекты. Изучение грамматики должно происходить в контексте изучения партитур. Так, следует обратить внимание студентов на то, что при изучении Imperfetto (прошедшего несовершенного времени) в поэтических произведениях часто встречаются формы глаголов II и III спряжения, в которых выпадает согласный **v**, а формы I лица ед. числа совпадает с формой 3 лица ед. числа:

Credere (верить)

credea	credeamo
credei	credeate
credea	credeano

Примеры:

– **Marcello**: E a lui *cedea* la femmin il virtù. («La Bohème», G. Puccini)

– **Leonora**:

Tacea la notte placida
e bella in ciel sereno
la luna il viso argenteo
mostrava lieto e pieno... («Il Trovatore», G. Verdi)

Другой особенностью итальянских арий является достаточно регулярное употребление прошедшего исторического времени (Passato Remoto). Таким образом, если в современной методике преподавания итальянского языка намечается тенденция к упрощению и схематической подаче грамматики (в частности, прошедшее историческое время рассматривается как некий рудимент), то при работе с текстами арий следует учитывать их грамматические особенности.

На **лексическом уровне** выделяются следующие подгруппы: а) специальная или профессиональная лексика; б) архаизмы (поэтизмы) в) общеупотребительная лексика, г) диалектизмы. Глубокое и осмысленное понимание текста невозможно без рассмотрение его лексических особенностей. Особую роль при работе с актерами, а также режиссерами музыкального театра играет изучение сценического образа, или образности в целом. На лексическом уровне выделяются следующие элементы его создания: метафоричность, аллюзивность и интертекстуальность.

В заключении отметим, что важную роль в преподавании языка играют творческие задания. Студенты успешнее усваивают материал в процессе работы над и постановки отрывков из классических и современных драматургических произведений.

Список литературы

- [1] Митрофанова Д.А. Итальянский язык для вокалистов. Фонетика в пении. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014.
- [2] Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Издательство «Русский язык», 1989.

ITALIAN LANGUAGE FOR OPERA SINGERS: GOALS AND OBJECTIVES

A. V. Aksenova (Moscow, Russia)

This article deals with some issues related to the methods of teaching a foreign language to vocalists. There are numerous examples when a good singer can't succeed in his career due to the lack of knowledge of some basic pronunciation principals in Italian. There are significant differences between colloquial speech and performance, as in singing singers depend on the length of the notes of the musical text, on the expression of the musical material, which requires a very precise accentuation and pronunciation of words. An important role in the formation of the language competence is played by the study of both basic lexical and grammatical aspects and their diachronic and diatopic features.

Key words: language for specific purposes, diachrony, articulation, metaphor

References

- [1] Mitrofanov D.A. Italijskij jazik dlea vokalistov. Fonetika v penii. SPb.: "Lani", "Planeta Musiki", 2014.
- [2] Passov E.I. Osnovi kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazichnomu obsheniju. – M.: "Russkij jazik", 1989.

СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Р.З. Амираниева (Москва, Россия)

Формирование навыков академического английского письма на начальном этапе базируется на умении писать небольшие научные тексты вторичных жанров. Цель статьи проанализировать проблему, связанную с необходимостью писать англоязычные научные тексты в соответствии с учебным планом, и нехваткой у студентов знаний не только о научном стиле речи и организационной структуре текстов вторичных жанров, но и о правилах написания базового эссе. В статье даны методические рекомендации по выборке определённых научных текстов для формирования навыков письма в последовательном порядке. Описываются дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий, с помощью которых можно оптимизировать процесс обучения. Предлагается возможный вариант структуры онлайн курса по академическому письму и примеры практических заданий. В заключение приводятся выводы о том, что умение писать тексты вторичных жанров способствует формированию навыков работы с протяжёнными научными текстами, формирует профессиональные компетенции и даёт толчок к началу самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научные тексты вторичных жанров, организационная структура текста, Интернет ресурсы, профессиональные компетенции

В настоящее время высшая школа старается соответствовать современным потребностям студентов в овладении языковыми навыками и квалификациями, одним из которых является навык иноязычной письменной научной речи. Как показывает практика, умение хорошо писать на английском языке часто оказывается основным видом речевой деятельности в профессиональной сфере будущего специалиста и позволяет

быть ему конкурентоспособным. Одной из ключевых задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка, является формирование навыков академического письма за сравнительно небольшой период времени.

Тот факт, что у студентов неязыковых направлений уровень сформированности навыков письма на иностранном языке не очень высок, связан с тем, что в общеобразовательных школах ученики, не сдающие ЕГЭ по иностранному языку, редко пишут эссе на изучаемом языке. Речь идёт о базовом эссе, состоящем из 4-х абзацев. Ученики, планирующие поступать на естественнонаучные факультеты, не задаются вопросом: как правильно породить письменное произведение на иностранном языке? Очень часто у них отсутствует внутренняя мотивация иноязычного письма.

Обучаясь в университете, студент начинает свою самостоятельную исследовательскую деятельность, что подразумевает чтение зарубежной научной литературы, а значит, он испытывает необходимость знать законы, по которым функционирует научный английский дискурс, чтобы легко ориентироваться в протяжённых научных текстах. На занятиях английского языка студент имеет возможность научиться определять основные письменные жанры научной речи, их речевые и стилистические особенности и схемы расположения содержательной информации в них. С учётом полученных знаний, обучающийся учится создавать письменные продукты того или иного научного жанра с использованием соответствующих речевых клише. Именно таким образом происходит формирование навыков академического английского письма.

Как показывает практика, формирование навыков письма следует начинать с базового эссе, если у студентов наблюдается пробел в этой области. Таким образом, на примере интуитивно понятного вида письменного текста, мы знакомим обучающихся с культурой английской письменной речи, а именно, с линейной моделью англосаксонского стиля высказывания, которая включает в себя логическую связанность, целостность и завершённость [Грайс, 1985]. Более того российские студенты уже в школе обучены писать в рамках англосаксонской модели. Итоговое сочинение и сочинение ЕГЭ по русскому языку имеют жесткую линейную структуру в соответствии с которой требуется излагать мысли. Умение писать базовое эссе на английском языке – это основа, на которой должно формироваться умение писать более сложные типы текстов. Так как наша цель академическое письмо, то желательно сфокусироваться на научно-исследовательском эссе, которое может состоять из пяти и более абзацев и включать в себя цитаты и ссылки на источник информации и только потом переходить на собственно научные виды текстов вторичного жанра. Вторичный текст – это текст, образованный (или преобразованный) на основе первичного, с помощью определённых механизмов и сохраняющий основную мысль исходного текста [Романюк, 2016].

Выборка нескольких основных типов вторичных текстов, которые могут быть представлены и реализованы в программах обучения иностранному языку в высшей школе, позволит сформировать навыки академического письма и определить их характерную черту, а именно – их линейность. Речь идёт о следующих текстах: аннотация к научной статье, резюме, отзыв на научную статью (рецензия), отчёт о научном исследовании, далее можно включить первичный текст – научную статью. Учитывая дидактический принцип систематичности и последовательности, мы знакомим студентов с правилами написания самого маленького научного вторичного текста и далее переходим к более объёмному по количеству письменных знаков самостоятельному тексту.

Чем обусловлен данный выбор? Умение писать данные типы текстов является базовой компетенцией современного студента, необходимой для дальнейшей научной деятельности. Аннотация как самый популярный и небольшой по объёму научный текст. Написание краткого обзора (резюме) по прочитанной литературе является одним из распространённых видов учебной деятельности в российских вузах, которая способствует формированию умения производить компрессию источника научной информации. Отчёт о научном исследовании, как этап развития умения создавать самостоятельное научное произведение. Научная статья как наиболее распространенная жанровая разновидность научного текста, при написании которой необходимы навыки самостоятельного извлечения, обработки и кодирования информации.

Наибольшее количество вопросов в данном списке может вызвать такой вид текста, как отзыв на научную статью (рецензия). Может показаться, что умение писать рецензию – это долгосрочная перспектива, которая понадобится не всем студентам. На самом деле, рецензия на авторский текст – это наиболее знакомый вид научного текста для российского студента. Например, задание 24 в ЕГЭ по русскому языку, заключается в том, что выпускник должен прочитать авторский текст и фрагмент рецензии на него, в котором рассматриваются языковые особенности текста, дать их терминологическое обозначение. Во многих школах, особенно филологического направления, чтобы хорошо подготовиться к данному тесту ученики тщательно анализируют алгоритм написания рецензий на литературное произведения и пишут рецензии-эссе.

При написании рецензии на научную статью, студент должен следовать алгоритму коммуникативной ситуации: сначала он воспринимает авторский научный текст как читатель и исследователь, а затем сам становится автором, продумывает и создаёт текст, предназначенный другому читателю и исследователю. Более того, это один из видов текста, где студент может выразить свою точку зрения на тот или иной вопрос, затронутый в статье, согласиться или не согласиться с автором, показать имеющиеся фоновые знания по исследуемой проблеме. По сравнению с другими типами текстов, где приходится оперировать не своими идеями, а идеями автора первоисточника, в рецензии второй автор (студент) создает аргументативный текст на основе самостоятельно сделанных выводов по проблеме, поднятой автором исходного текста. К моменту написания рецензии студенты уже должны достаточно хорошо разбираться в своей предметной области и владеть

английским языком для научных и специальных целей. Как показывает практика, этот тип текста вызывает наибольшие сложности при написании, особенно его последняя критическая часть, где студенту нужно аргументировать свою точку зрения и соотнести её с имеющимися профессиональными знаниями. Тем не менее студенты находят эту часть наиболее занимательной и проявляют инициативность и самостоятельность, тем самым давая волю свойственной для них привычке к свободному самовыражению.

Учебная деятельность, направленная на порождение письменного продукта вторичного жанра, представляется нам трудоемкой и требующей со стороны студента тщательной проработки протяжённых научных текстов, значительных временных ресурсов и более глубоких филологических познаний. Создать необходимые условия для эффективной трансформации полученной информации в умения позволяют Интернет ресурсы, которые могут оптимизировать временные затраты. Это может быть методически правильно составленный сайт с теорией, наглядными примерами и практическими заданиями, представляющий собой мини онлайн курс по академическому английскому письму, соответствующий специфическим целям обучения и взвешенным подходом к оцениванию полученных знаний. Такие мини курсы легко интегрировать в учебный план и предлагать для самостоятельного изучения.

Использование дидактического потенциала современных информационных и коммуникационных технологий подразумевает переход на новые формы и методы обучения. Алгоритм развития навыков академического английского письма с использованием учебного «вики» сайта как платформы для организации совместной деятельности по созданию вторичного научного текста предложен в следующей статье [Амиралиева, 2014].

Опыт работы на механико-математическом факультете показывает, что наличие онлайн курса по академическому письму повышает интерес к изучаемому виду речевой деятельности, что особенно важно при изучении академического английского языка, как правило, сухого и мало наглядного. Созданный для этих целей курс состоит из 8 модулей, где в каждом отдельном модуле рассматривается определённый вид научного текста (включая эссе). Курс содержит модуль, посвящённый плагиату и способам, позволяющим избежать его, а также модуль о правилах составления списка цитированной литературы. В теоретической части каждого модуля даются основные характеристики научных текстов, описываются их структурные и языковые особенности, предлагаются схемы их написания, включающие часто используемые фразы и обороты. Практическая часть состоит из заданий, направленных на формирование определённых умений. Например, прочитать готовую аннотацию и определить порядок расположения предложений, несущих основную смысловую нагрузку статьи, на сколько она соответствует общепринятой организационной структуре. Или даётся шаблон рецензии на конкретную статью, который студенты должны дополнить фактической информацией из текста и в результате получить готовый отзыв на научную статью. Также предлагаются разные варианты аннотаций и рецензий, написанных студентами предыдущих годов обучения. Студенты должны оценить эти тексты в соответствии с предложенной схемой. Очень важно на начальном этапе выбирать небольшие статьи первоисточники, чтобы не нарушать принцип посильности, который в свою очередь влечёт чувство завершённости и удовлетворения от проделанной работы. Текст-источник для написания аннотации или рецензии желательно брать научно-популярного жанра объёмом не более 1500–2000 знаков. Также необходимо заранее указать какой по объёму текст должен быть на выходе у студента. Например, аннотация (до 100 знаков), рецензия (250–350 знаков), резюме (до 400 знаков).

Основной задачей концепции учебного сайта должна быть возможность наблюдения за деятельностью участников обучающегося сообщества и открытость комментариев и замечаний преподавателя, обращённых к каждому отдельному студенту. Наличие условий, чтобы анализировать академические тексты одноклассников и соответственно выставлять свои на всеобщее обозрение способствует формированию ответственности за свой письменный продукт и желанию устранить грамматические и механические ошибки при его написании. Опрос показал, что такие возможности более способствуют развитию навыков письма, нежели детальное объяснение базовых понятий о типах текста в теоретической части курса.

Выводы:

1. Итак, написание обучающимся определённого количества разных видов научных текстов требует от него порождения письменного произведения, в ходе которого реализуются умения анализировать и обобщать обстоятельства, относящиеся к его личному опыту или опыту научного сообщества, систематизировать полученную информацию, разработать сценарий письменного произведения в границах и с опорой на общепринятую организацию, породить письменный текст, которому свойственна жесткая структура и соотнесённость с профессиональными знаниями.
2. Решается проблема неумения работать с протяжёнными научными текстами, а именно, видеть логические связи в нём. При написании аннотаций, отзывов и обзоров, обучающийся обращает внимание на последовательность расположения смысловых блоков в статье-источнике. Анализируя эти блоки, он формирует собственный текст, в соответствии с требуемыми правилами, что даёт понимание структурных особенностей научных текстов.
3. Формируется понимание видов и особенностей продуктов письменной речи, законов жанра того или иного первичного или вторичного текста, умение правильно использовать языковые и речевые средства их оформления. Складывается стандартный набор оборотов научной речи и языковых средств оформления переходов от одной содержательной части к другой.

4. Обучение созданию вторичных текстов имеет большое значение для формирования умений, связанных с восприятием и переработкой научной информации. Формируются общепрофессиональная и профессиональная компетенции студента – способность к самостоятельной научно-исследовательской работе.

Список литературы

1. Амиралиева Р.З. Обучение основам академического английского письма студентов неязыковых факультетов средствами информационно-коммуникационных технологий // Материалы 6 Международной научно-практической конференции Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. М., 2014. Вып. 6. – С. 84–90.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985.
3. Романюк Т.И. Обучение созданию вторичных текстов – необходимый элемент формирования ключевых, базовых компетенций современного студента // <http://izron.ru/articles> (дата обращения 1.02.2018).

OPTIMIZATION TECHNIQUES OF ACADEMIC ENGLISH WRITING SKILLS FORMATION OF STUDENTS OF NONLANGUAGE FACULTIES

Raziya Z. Amiralieva (Moscow, Russia)

Academic Writing skills formation on the starting stage is based on teaching to write small scientific texts of secondary genre. The objective of the study is to analyze the situation dealing with the problem of writing English language scientific texts in compliance with an education plan and lack of students' knowledge base not only about scientific prose style and organizational structure of the texts of secondary genre but also about the rules of writing basic four paragraphs essay. Methodological recommendations on the choice of the types of texts of secondary genre to form writing skills consistently are given in the article. Didactic benefits of ICT are considered to optimize the teaching and learning process. Possible online course structure is suggested and the examples of practical tasks are described. Conclusions drawn from this research show that ability to write scientific texts of secondary genre promotes skill to work with lengthy source material, forms professional competences and gives an impetus to start individual scientific research work.

Key words: scientific texts of secondary genre, organizational structure of the text, Internet resources, professional competences

References:

- [1] Amiralieva R.Z. Academic English Writing skills formation of students of non-language faculties by means of ICT // content of «Information and Communication Technologies in Linguistics, ELT and Cross-Cultural communication». М., 2014. №6. Pp. 84–90.
- [2] Grice G.P. Logic and Conversation // New in foreign linguistics. Issue. XVI. М. : Progress, 1985.
- [3] Romanyuk T.I. Teaching to write texts of secondary genre is a necessary element of modern student 's basic competences formation // URL: <http://izron.ru/articles> (accessed 1.02.2018).

ЭЛЕМЕНТЫ СТРАНОВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЫ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В LSP

В.В. Афанасова (Москва, Россия)

Обучение LSP должно происходить с учетом особенностей профессиональной сферы деятельности и соответствовать требованиям к подготовке специалистов, продиктованных современным социальным заказом. Культурологический подход к медицинскому LSP

подразумевает наличие знаний об особенностях данной профессиональной сферы, оказании медицинских услуг населению и получении медицинского образования в странах изучаемого языка. Студенты также должны знать о медицинских достижениях прошлого и настоящего, быть в курсе научных проблем, стоящих перед медициной. Опрос студентов-медиков 1 курса МГУ показал достаточно слабую осведомленность студентов в данных вопросах. Между тем, эта фоновая информация достаточно часто встречается в текстах по специальности и представляется важной для понимания научных текстов, профессионального общения и сотрудничества с иностранными коллегами. Именно преподаватель LSP знакомит студентов с этой важной для них информацией.

Ключевые слова: *культурологический компонент, особенности профессиональной сферы, оказание медицинских услуг, медицинское образование, опрос студентов-медиков 1 курса*

Сейчас все чаще говорят о важности включения культурологического компонента в преподавание LSP для грамотного владения иностранным языком и эффективной коммуникации в иноязычной профессиональной среде¹²³. В то же время вопрос о культурологическом аспекте LSP для профессиональных и научных целей практически не ставился, и культурные компоненты программ по иностранному языку для различных специальностей выбирались недостаточно продуманно.

Культурологический подход к медицинскому LSP подразумевает наличие не только фундаментальных и прикладных знаний и умений по иностранному языку, но представляется значимой информация об особенностях данной профессиональной сферы в странах изучаемого языка, оказания медицинских услуг населению, получения медицинского образования, организации и функционировании здравоохранения. Информированность в данных вопросах позволяет адекватно воспринимать и реагировать на инокультурные реалии в профессиональной сфере, помогает избежать возможных конфликтных ситуаций при общении с коллегами и пациентами, среди которых могут быть и представители других культур. Сейчас это становится особенно актуально, так как российские медики стремятся быть конкурентоспособными в своей профессиональной сфере, многие специалисты хотят продолжить обучение или практику в других странах. К тому же, в современном мире интенсивно развивается международное сотрудничество научных работников наряду с активным информационным обменом между специалистами.

Реализация культурологического подхода в LSP направлена на широкую общекультурную подготовку в контексте конкретной области знания и практической деятельности. При таком подходе иностранный язык как носитель определенной культуры осуществляет развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную функцию. Незнание реалий, присущих определенной сфере деятельности, может привести к культурному шоку, который проявляется в избегании контактов с представителями иноязычной культуры, чувстве нервозности и беспокойства. И, напротив, знание инокультурных реалий, в том числе в профессиональной сфере, создает уверенность в общении на иностранном языке и предпосылки к успешному сотрудничеству с иноязычными коллегами³.

В современном мире английский язык необходим специалистам не только для чтения научных статей и книг, но и для выступлений на международных научных конференциях, участия в различных научных дискуссиях с иностранными коллегами, а также неформального общения с представителями иноязычных культур. Успех специалиста как коммуниканта во многом определяется его осведомленностью о важных социокультурных и научных процессах в иноязычном мире.

При изучении LSP вне зависимости от выбранной сферы деятельности необходимо знакомить студентов с теми элементами страноведения, которые обеспечат адекватное понимание и коммуникацию со специалистами стран изучаемого языка³. В число таких элементов для любой профессии безусловно входят история и современное состояние изучаемой области знаний. В учебниках по английскому языку для медиков представлена информация о первых врачах, методах терапии, хирургических операциях и других важных открытиях и достижениях в сфере медицины, рассказывается о получении медицинского образования в иноязычных странах и оказании услуг в данной сфере. Подобная информация расширяет кругозор будущих специалистов и позволяет использовать научные понятия, постепенно подводя к более сложным профессиональным вопросам.

С целью проверить осведомленность студентов-медиков в вышеуказанных вопросах был проведен опрос студентов 1 курса на факультете фундаментальной медицины МГУ. Результаты опроса показали, что, несмотря на выбранную специальность, первокурсники имеют достаточно небольшие знания о специфике получения медицинского образования в США, Великобритании и Европе. Источником информации, как правило, служат фильмы, Интернет, либо рассказы родственников и знакомых, имеющих отношение к медицине.

Студентам были предложены вопросы, где им следовало сообщить о том, что они знают о получении медицинского образования в Америке, Великобритании и Европе. Затем им следовало изложить свои знания об особенностях работы медиков в этих странах и системе оказания медицинской помощи в целом.

Анализ поученных ответов показал, что студенты часто даже не предполагают о наличии существенных различий между российской и американской образовательными системами и, узнав об этом на практических занятиях по языку, проявляют немалый интерес.

Информированность студентов преимущественно ограничивалась следующей информацией: обучение в Америке, Великобритании очень дорогое, поступить в медицинские вузы практически невозможно, особенно иностранным студентам, обучение значительно длиннее по срокам (не менее 10–12 лет) аналогичного образования в России. Многие студенты отмечают хорошее техническое оснащение медицинских школ и лабораторий. Отдельные студенты знают, что, прежде чем поступить в медицинскую школу, необходимо вначале получить степень бакалавра по биологии, химии, а затем поступать в медицинскую школу. Также они отмечали узкую направленность специализации в Америке, Великобритании и Европе. Если говорить о Европейских странах, то немалая часть студентов отмечают Германию как страну, где дают хорошее медицинское образование с реальными возможностями поступления для российских студентов. Следует отметить, что несколько студентов высказались за желание обучаться в Китае, где по их словам высокий уровень медицины. Этот факт, возможно, объясняется фактом распространения данной культуры во всем мире. Среди стран, где дают хорошее медицинское образование, также отмечался Израиль. Многие студенты указывают, что в Швейцарии, Европе, США имеются известные фармацевтические компании, которые производят высокоэффективные препараты.

Студенты, имеющие опыт обучения в медицинских школах в Англии и Америке, указывают на преимущество именно российского образования, отмечая тот факт, что в российских вузах дают большой объем материала, и российские преподаватели больше заинтересованы в результате своей работы, стараясь заинтересовать каждого студента в своем предмете. Данное мнение субъективное, но подобные ощущения студентов не единичные, что, видимо, может свидетельствовать об ином, отличном от привычного для российских студентов режиме обучения и системе получения знаний, способе подачи материала преподавателем и контроля усвоения знаний. Практически все студенты знают, что российский медицинский диплом не дает право устроиться на работу в Америке, Англии и Европе. Необходимо подтверждать полученное в России образование годами обучения и сдачей экзаменов в иноязычных странах, что сделать также достаточно сложно.

Как видно из ответов студентов, имеющих у них знаний конечно недостаточно для будущего специалиста. Вооружая студентов необходимой информацией по вышеуказанным вопросам, преподаватель расширяет их осведомленность о выбранной сфере деятельности и науки в других странах. Они слушают с интересом, и задают много вопросов.

Система подготовки специалистов-медиков в США, Великобритании и Европе серьезно отличается от существующей в России. Подобного рода информация вызывает у студентов большой интерес в связи с возможностью продолжить или получить образование и заниматься профессиональной деятельностью в других странах.

Хотя в современных учебниках для медицинских специальностей встречается информация об организации и структуре образовательной системы в медицинской сфере, но она представлена в недостаточном объеме, поэтому не дает ответы на многие интересующие их вопросы.

Что касается вопроса о специфике работы специалиста и оказании медицинских услуг населению, то здесь также требуется разъяснения преподавателем всех вопросов, хотя бы в общих чертах. Согласно результатам проведенного опроса, практически все студенты знают, что работа медика и фармацевта очень сложная, но хорошо оплачиваемая, особенно работа хирурга и анестезиолога. Студенты также знают о наличии особого специалиста – врача общей практики, к которому обращаются пациенты при любых проблемах со здоровьем. Следует заметить, что подобные специалисты уже появились и в нашей культуре.

Если анализировать ответы студентов об особенностях оказания медицинской помощи в вышеуказанных странах, то практически все студенты отмечают тот факт, что, не имея страховку, в США получить медицинскую помощь невозможно, причем страховка стоит очень дорого. В связи с этим, существует большая проблема в получении медицинской помощи малоимущими слоями населения, которая практически сводится к нулю.

В ходе опроса студентам был дан еще один блок вопросов, проверяющих их знания о медицинских достижениях в прошлом, врачах, сделавших медицинские открытия, а также современных открытиях в медицине, новых технологиях и методах терапии.

Анализ ответов на данный блок вопросов также показал слабую осведомленность студентов в этих областях. Тем не менее, следует отметить, что они все же знают фамилии и достижения некоторых врачей и ученых прошлого, преимущественно русских, таких как Павлов, Пирогов, Сеченов, Мечников, Склифосовский, Филатов. Эти знания, видимо, сохранились из школьного курса биологии, физиологии. Многие также указывали фамилии Флеминга, открывшего пенициллин, после чего началась эра антибиотиков. Некоторые студенты называли таких известных в истории людей, как Гиппократ, Парацельс.

Среди современных направлений в медицине отмечались такие, как персонализированная медицина, индивидуальный подход к лечению, изучение генома человека, трехмерное моделирование органов, операции на ДНК, попытки найти лечение рака, а также исследования генов и хромосом.

Таким образом, можно также сделать вывод о достаточно слабой осведомленности студентов-медиков о медицинских достижениях прошлого и настоящего. Отсутствие этих знаний затруднит понимание текстов

по специальности. В научных статьях встречается информация о новых технологиях, методах, исследованиях в медицине, но эта информация представлена в небольшом объеме, поэтому у изучающих иностранный язык студентов возникает много вопросов. Поэтому преподавателю LSP следует быть в курсе всех современных достижений в медицине, чтобы быть готовым, в случае необходимости, рассказать об этом студентам, хотя бы в общих чертах. Особенностью работы преподавателя LSP является то, что он обучает языку тех, для кого иностранный язык не является основной дисциплиной по выбранной специальности, но с каждым годом становится все более важным предметом, орудием, без которого невозможно в полной мере узнать и понять все современные культурные и научные достижения, в том числе в профессиональной сфере.

В курсе LSP должна отражаться определенная часть культуры, без знания которой невозможно адекватное понимание пути развития профессиональной иноязычной культуры. Социокультурная информация, представленная в учебных текстах, становится частью фоновых знаний о стране изучаемого языка, которые являются необходимой составляющей эффективного владения иностранным языком для специальных целей². Следует отметить, что культурный компонент должен постоянно присутствовать в курсе иностранного языка и логически увязываться с учебным материалом профессиональной тематики. Элементы страноведения и сведения культурно-исторического характера должны входить в курс LSP для любой специальности. В области медицины эти элементы приобретают особое значение в связи с большими различиями, существующими как в подготовке специалистов в области медицины, так и в принципах профессиональной деятельности врачей.

В медицинских текстах встречаются названия медицинских программ *Medicare* и *Medicaid*. Преподавателю необходимо объяснять студентам их различия. Появилась и новая система оказания медицинской помощи – *concierge medicine* (консьерж-медицина). Данная услуга предполагает предоставление расширенного спектра услуг личным врачом за дополнительную плату, которую пациент вносит ежегодно в качестве гонорара. В Америке также хорошо известна такая больничная служба, как *Patient-Centered Medical Home* (медицинский дом для пациентов), в сферу деятельности которой входит оказание всесторонней помощи больному на основе сотрудничества пациента, его семьи и лиц, защищающих интересы больного. Сейчас американцы также выступают за *rule-based care* – оказание медицинской помощи и проведение процедур по определенному алгоритму. Сейчас некоторые процедуры могут проводить младший медицинский персонал или сами пациенты, применяя разработанные врачами алгоритмы их проведения. Так люди с диабетом могут сами измерять уровень глюкозы в крови и вводить в случае необходимости инсулин.

В последнее время в Америке увеличивается популярность специалистов, которых называют *hospitalists* (госпиталистами), то есть медицинских работников, отслеживающих пребывание пациента в больнице. В эту группу входят врачи, их ассистенты, медицинские сестры. Госпиталист выполняет роль своеобразного менеджера: находит для пациента квалифицированного специалиста и даже может вносить изменения в курс лечения. Он круглосуточно находится в больнице, и в сферу его деятельности входят уход за пациентом, разъяснительная работа, проведение анализов и оказание медицинских услуг.

Необходимая для медиков информация содержится в небольшом объеме в учебных текстах, поэтому не дает полного представления об организации и функционировании медицинской сферы в других странах.

В настоящее время любой специалист стремится быть востребованным, уметь эффективно общаться с коллегами из других стран, а это невозможно без знания особенностей профессиональной сферы деятельности в других странах. К тому же, в последнее время в России наблюдается тенденция заимствования некоторого опыта организации медицинской системы и оказания услуг врачами, например, страховая медицина. Сопоставление реалий иноязычной культуры с ситуацией в своей стране позволит лучше понять преимущества или недостатки той или иной системы, что способствует профессиональному и культурному обогащению специалиста.

Список литературы

- [1] Зяблова О.А. Принципы исследования языка для специальных целей: на примере языка экономики. // Дисс... д-ра фил. наук. – М., 2005. – С. 36–75.
- [2] Комарова А.И. Язык для специальных целей: содержание понятия. // Вестник МГУ. Серия 19. №1, 1998. – С.70–82.
- [3] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово, 2000.

COUNTRY ELEMENTS IN THE MEDICAL LANGUAGE IS A REQUIRED COMPONENT OF THE CULTURAL STUDY APPROACH IN LSP

V.V. Afanasova (Moscow, Russia)

Teaching LSP should be organized considering the peculiarities of professional sphere and correspond to the demands of preparing modern specialists. The cultural study approach to medical LSP includes the knowledge of the specific characteristics of this sphere, as well as medical help and

education in the countries of the studying language. Nowadays medical specialists are supposed to know about medical achievements in past and at present, and the challenge of the modern science. The survey of the 1st year medical students has showed their limited knowledge in these subject matters. The mentioned information is, however, present quite often in medical texts and is essential for understanding these scientific texts, professional communication and cooperation with foreign colleagues. It is an LSP teacher who enriches students with this essential knowledge.

Key words: cultural component, peculiarities of professional sphere, medical help, medical education, the survey of the 1st year students

References

- [1] Zyablova O.A. Princzipi issledovania yazika dlya spetsialnix czelei: na primere yazika ekonomiki. //Diss... d-ra fil. nauk. – M., 2005. S. 36–75.
- [2] Komarova A.I. Yazik dlya spetsialnix zelei: sodержanie ponyatiya. //Vestnik MGU. Seria 19. №1, 1998. – С.70–82.
- [3] Ter-Minasova S.G. Yazik i mezhkulturnaya kommunikaciya: Uchebnoe posobie. – M.: Slovo, 2000.

АСПЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ОБУЧЕНИЯ КОРПОРАТИВНОМУ АНГЛИЙСКОМУ

М.Г. Бахтиозина (Москва, Россия)

Вопрос обучения английскому языку внутри корпораций, крупных и средних предприятий, вовлеченных в деловую активность, является в данный момент одним из аспектов теории и практики преподавания языка. Термин «корпоративное обучение», служащий аналогом существующего с 60-х годов англоязычного термина “training and development”, начал использоваться в России в начале 90-х годов. Тем не менее, само внедрение процесса обучения до недавних пор двигалось достаточно инертно. Актуальность обсуждения данного вопроса обусловлена, в первую очередь, тем, что существуют разнообразные формы обучения, отличающиеся своими методами и подходами, формирующие свои стили и жанры учебного взаимодействия, описанные, в основном, в западной научной литературе; разработку и систематизацию требований для обучения можно обозначить как серьезную задачу образовательного процесса для взрослых людей в России.

Ключевые слова: корпоративный английский, обучение взрослых английскому языку, формы и методы учебного взаимодействия, технологизация процесса коммуникации, поликультурное взаимодействие, мультимодальность делового дискурса, корпоративные университеты

Охватившее все сферы человеческой деятельности явление глобализации порождает и углубляет потребности людей в международном общении. Уже нет необходимости акцентировать внимание на то, что функция языка, посредством которого осуществляется это общение, принадлежит английскому. Так, последние статистические данные, свидетельствующие о желании системно изучать английский, показывают, что, в основном, движущей силой являются экономические мотивы. Один из проведенных опросов журнала “The Economist” указывает, что почти 70% руководящих работников в Европе и США видят особенно актуальной возможность совершенствовать знание английского языка своих сотрудников, поскольку именно свободное владение им открывает перспективы успешной интеграции компаний в международный бизнес. Интересно и то, что и в других экономических исследованиях отмечается «зеркальная» закономерность. Это влияние уровня владения сотрудниками языком международного общения не только на успешность работы предприятия и бизнеса, но и на экономический рост страны в целом.

Обучение английскому языку, в особенности для целей деловой коммуникации, в частности, в контексте корпоративной культуры, становится значимым вопросом российского общества. Основные причины возвращения взрослого человека к обучению связаны с его работой или профессиональной деятельностью. Здесь, среди причин, побуждающих к обучению, называются те, что связаны с осуществлением работы руководящего звена, навыком работы с разноплановыми техническими устройствами, а также, часто и в первую очередь, изучение профессионального иностранного языка (см. подробно [Войтович, 2012]).

Термин «корпоративное обучение» является аналогом существующего с 60-х годов англоязычного термина “Training and Development” (или “Learning and Development”). В понимании, заложенном на Западе, данный процесс предполагает инициированные руководством и отделом кадрового управления и развития (HR) компании/корпорации усилия и соответствующие инициативы, связанные с обучением и совершенствованием умений и навыков сотрудников, которые направлены на повышение производительности их труда и, в конечном итоге, служат интересам компании, увеличивая ее эффективность. Таким образом, корпоративное обучение, в данном понимании, в том числе и английскому языку, должно быть ориентировано на одну из основных концепций бизнеса и корпоративной культуры, в которой он существует – это концепция устойчивого развития (зарубежными авторами часто используются такие понятия как: *weak/strong sustainability; sustainable development; corporate sustainability, win-win concept*).

Соответственно, необходимо понимание того, что данный процесс имеет сложную структуру, состоящую из многих взаимозависимых компонентов. Прежде всего, это выявление потребностей путем проведения анализа, критерием которого является эффективность групповой работы (отдела либо предприятия в целом), а также выяснение потребности приобрести знания, совершенствовать умения и навыки отдельных работников предприятия. Далее следует упомянуть плановую систему осуществления курса/тренинга по иностранному языку. Часто такие планы (*training plan*) включены в приложение официального документа, именуемого «Стратегии компании». Немаловажным компонентом является определение и согласование стратегии проведения обучения. Так, его осуществление возможно непосредственно на месте работы (*on the job learning*), возможно как самообучение (*self-managed learning*), как групповое обучение в образовательных центрах (*group learning*), обучение тьюторами / индивидуальная форма обучения (*tutor led, one-on-one learning*), а также с помощью популярной, в основном, на Западе стратегии «внедрения в действие» (*deployment*), что часто подразумевает стажировки, участие в краткосрочных курсах, семинарах, пр. программах развития.

Стоит обратить внимание на **актуальность** обучения английскому языку в системе корпоративного развития. Так, список типичных тренингов для сотрудников бизнес-предприятий, включающий такие важные аспекты как повышение компьютерной грамотности, тренинги по психологии, этике поведения, осуществление техники безопасности, на первом месте обозначает обучение коммуникации с возрастающим эффектом глобализации – с помощью английского языка. Это объясняется возрастающей значимостью языка и культуры. В условиях существования корпораций и международного бизнеса приобретает значение не только межличностное, но и межкультурное общение (осуществляемое в его устной и письменной форме): способы передачи и интерпретации информации таким образом, чтобы не произошло недопонимание, результатом которого может стать коммуникативная неудача, ведущая к потере эффективности.

В целом роль языка при реализации деловых отношений приобрела особую окраску после так называемого «лингвистического переворота» (“*linguistic turn*”) (см. подробно [Rorty, 1992]). Исследования последних десятилетий подтверждают, что язык рассматривается уже не просто как человеческая практика, отражающая реальность, а, скорее, конструирующие ее, формируя при этом дискурсы.

Переходя непосредственно к проблеме актуальных аспектов и перспектив преподавания и изучения английского языка в рамках корпоративного обучения в России, видится значимым тезисно отметить следующие вопросы, учитывающие, в том числе, и условия международного общения:

- использование языка делового общения невозможно без включения современных технологий (технических средств) в процесс коммуникации, зачастую этот процесс осуществляется **преимущественно** с их использованием, а именно это такие средства как электронная почта, телефон, телеграф, телекс, факс; в наше время на передовые позиции выходят средства, дополнительно способствующее визуализации – для реализации такого жанра как видеоконференция;
- привлекает внимание изучение мультимодальной природы процесса коммуникации, то есть применения всевозможных ресурсов семиотической системы, а именно, вербальных, аудио, визуальных в их многообразном проявлении. Относительно языка деловой коммуникации примером мультимодальности сейчас может служить не только реклама, но и тексты деловых СМИ и другие полезные источники информации для мира бизнеса, которыми пользуются люди так или иначе вовлеченные в деловую активность;
- актуален подход к преподаванию делового английского с учетом значимости цели – обучение коммуникации, осуществляемой доступными способами для реализации эффективного взаимодействия, приводящего к наилучшим для бизнеса результатам; важным здесь становится развитие социокультурной компетенции (не только лингвистической), обучение с учетом сложившихся в деловой среде общения жанров, стилей и дискурсов;
- целесообразность обучения аспектам национальных дискурсов, выявляющих характерологические особенности культур участников коммуникации неносителей английского языка (так, например, [Marriott, 1997] не рассматривает данный аспект как обязательное условие при подобном обучении, ссылаясь на собственный научный и практический опыт изучения деловых переговоров между японцами и австралийцами), по-прежнему имеет дискуссионный характер.

В России вопрос практики преподавания и изучения корпоративного английского тесно связан в настоящее время с теорией и практикой организации и осуществления дополнительного профессионального обу-

чения как части современной образовательной системы. Эта непростая задача имеет свои национальные особенности и сопряжена, в том числе, а часто и, прежде всего, с обеспечением высокой мобильности граждан на быстро изменяющемся рынке труда (либо с улучшением условий труда), а также, что особенно и по-прежнему ценно для нас, быстрого и качественного переобучения большого числа взрослых людей, получивших знания еще в советское время. Также следует учитывать и то, что обучение деловому английскому и языку для специальных целей до недавнего времени, а порой и сейчас, является сложной задачей для высших учебных заведений, что обусловлено, как нам известно, как объективными, так и субъективными факторами общей образовательной системы. С одной стороны – ограниченное количество аудиторных часов, отсутствие зафиксированных госстандартов, унифицированных обучающих программ, с другой стороны, ощущаемая нехватка квалифицированных педагогических кадров, владеющих в полной мере необходимыми методиками, достаточно низкий базовый уровень школьной подготовки обучающихся, низкий уровень мотивации обучающихся и пр. Однако надо понимать, что даже при создании идеальных условий обучения иностранному языку в средних профессиональных и высших учебных заведениях невозможно обеспечить формирование необходимых компонентов коммуникативной компетенции, требующейся для осуществления делового общения, принимая во внимание узкие направления работы как отдельных сотрудников внутри бизнеса, так и целостного механизма.

Являясь новым элементом российского дополнительного профессионального образования, корпоративное обучение английскому языку требует детального изучения. Это должно быть связано с такими аспектами как:

- многообразие применяемых форм и методов преподавания, подходящих для российских условий, и, в то же время, соотносящихся с условиями развития международного бизнеса, в который данная конкретная компания/корпорация интегрирована;
- актуальность разработки организационных аспектов с учетом нужд как отдельных работников, так и целых компаний, ориентируясь на государственные интересы; создание дополнительных стимулов развития сегмента корпоративного обучения языкам в системе профессионального образования в Российской Федерации; способность реализовать идею непрерывного профессионального образования;
- актуальность организации корпоративных университетов, учитывающих особенности и нужды развития отдельных крупных предприятий бизнеса и бизнес-корпораций.

Как мы видим, именно сейчас становится особенно важно, чтобы всему процессу учебного взаимодействия уделялось должное внимание, что обусловлено как субъективно-психологическими, так и объективно-социальными, бытовыми, временными, возрастными профессиональными и прочими факторами. Язык корпорации и бизнеса является частью корпоративной культуры, отличающий и, в то же время, определенным образом ее формирующий; при этом, несмотря на все признаки глобализации и мультикультурного взаимодействия в бизнес сфере, проявляются национальные отличительные признаки корпоративного дискурса. Выделяющиеся признаки технологизации и мультимодальности процесса вербального взаимодействия сотрудников компаний еще ярче обозначают значимость межкультурного аспекта. Эти и некоторые другие объективные особенности выявляют перспективы планирования учебных программ и осмысления ожидаемых результатов, которые должны формироваться при успешном обучении корпоративному английскому.

Список литературы

- [1] Войтович И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т.И. Зелениной. – Ижевск: Удмуртский университет, 2012.
- [2] Marriott H. Australian-Japanese business interaction: some features of language and cultural contact. In: Bargiela-Chiapini, The Language of Business: An International Perspective. Edinburgh, 1997, pp. 49–71.
- [3] Rorty Richard M. The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method. University of Chicago Press, 1992.

ASPECTS AND PROSPECTS OF TEACHING AND LEARNING CORPORATE ENGLISH IN RUSSIA

Bakhtiozina M.G.

The aspects of teaching and learning the English language inside corporations, and other kinds of enterprises involved into business activity remain one of the most urgent problems of teaching and learning prospects in Russia nowadays. The generally accepted term “corporate, education”, analogues to “training and development”, used in British and American traditions, became common in Russia in the 90s of the last century, the process of its’ installing into the system having been quite slow

and inefficient. Various existing forms of the teaching discourses described mostly in foreign literature are numerous. All things considered in a right way, lead to systematic and detailed analysis of educational criteria for Russian learners of business English within corporate programmes. The topicality of the issue under discussion is based on a number of reasons, the primary of which are concerned with the varieties of teaching and learning methodologies, specific approaches, which, in their turn, can be related to important problems of adult education, retraining and even training for a new job.

Key-words: corporative English, technologisation of the interaction process, adult teaching and learning, business discourse multimodality, variability of teaching methods and approaches, policultural interaction, corporate universities

References

- [1] Voitovitch I.K. Inostrannye yasyki v kontekste nepreryivnyvo obrazovania: monografia / pod redaktsijej T.I. Zeleninnoi.- Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2012.
- [2] Mariott H. Australian- Japanese business interaction: some features of language and cultural contact. In: Bargiela-Chiapini, The Language of Business: An International Perspective. Edinburgh, 1997, pp. 49–71.
- [3] Rorty Richard M. The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method. University of Chicago Press, 1992.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

И.А. Бобыкина (Челябинск, Россия)

Рассмотрена актуальность исследования, которая определяется социальным заказом общества на самостоятельно мыслящую личность, потребностью в практико-ориентированном обучении и анализе существующих в вузе дидактических условий, необходимостью моделирования системы развития самостоятельности мышления будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей. Приведены результаты анализа действующих нормативно-правовых документов в сфере высшего иноязычного образования, раскрыты происходящие инновационные процессы и возможности в ракурсе изучаемого направления. На основе теоретического обоснования дидактических особенностей развития самостоятельности мышления обучающихся представлена реализация в образовательной практике соответствующей экспериментальной методики.

Ключевые слова: самостоятельность, мышление, педагог, иностранный язык для специальных целей, высшее иноязычное образование

Развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), интенсивное внедрение достижений электронного обучения в образовательную практику открывают новые пути развития самостоятельности личности будущего педагога, обеспечивают активное распространение персонализированного иноязычного образования. В свою очередь информатизация актуализировала проблему субъектности личности педагога и показала зависимость качества выполнения трудовых функций от готовности и способности самостоятельно приобретать знания и решать реальные профессиональные задачи, обеспечивающие выполнение трудовых функций, регламентированных профессиональным стандартом. Выступая стратегическим ориентиром и новым импульсом к (само)развитию, актуальный профессиональный стандарт определяет основные современные требования к качествам (профессиональной компетентности) педагога, которые в своей целостности определяют возможность занимать конкретную должность и добиваться успеха в профессиональной деятельности [1]. Анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2] и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) третьего поколения по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [3], [4] показывает, что трудовые функции связаны с видами профессиональной деятельности (педагогической, научно-исследовательской, методической, организационно-управленческой, проектной, сопровождения). Например, трудовая функция 3.4.2 «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности

и профессионально-личностном развитии» соответствует деятельности сопровождения или 3.9.1 «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) ДПП» – педагогическому виду деятельности. Однако в реальных условиях педагог решает профессиональные задачи, требующие интеграции, как разных видов деятельности, так и трудовых функций. Так, для выполнения трудовой функции 3.4.2 предусматривается решение задач, предполагающих владение знаниями, умениями и опытом сопровождающей, проектной и педагогической деятельности:

- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся [3:5]; проектирование совместно с обучающимися и коллегами индивидуальных образовательных маршрутов студентов [4:30];
- организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами [3:4];
- способы проектирования и реализации индивидуальных маршрутов [4:30];
- ...обеспечение формирования у студентов стремления к постоянному самосовершенствованию [4:30] и др.

Из вышеизложенного очевиден факт, что особую роль в успешном выполнении трудовых функций, в том числе связанных с интеграцией разных видов деятельности и требующих разные внутренние (знания, умения, опыт, качества, способности и др.) и внешние (субъекты деятельности, информация и др.) ресурсы, играет субъектность, системная характеристика личности, обеспечивающая способность управлять собственной деятельностью (поведением), ставить цели и достигать их, преодолевая различного рода трудности, преобразовывать действительность [5]. Как отмечает Д.А. Циринг, именно самостоятельность представляет собой качество, противоположное личностной беспомощности по своему психологическому содержанию, определяющее высокий уровень субъектности и проявляющееся в особенностях деятельности и поведения субъекта [5]. С одной стороны, самостоятельность проявляется в свободе выбора, с другой стороны, в повышении ответственности за его результаты, т.к. в своей профессиональной деятельности педагог управляет помимо собственной деятельностью обучающихся, демонстрируя при этом определенные личностные и профессиональные качества.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что решение задачи развития самостоятельности мышления обучающихся обусловлена пониманием того, что становление обучающегося субъектом деятельности (поведения) и самостоятельной личностью возможно лишь при наличии личности и индивидуальности педагога с соответствующими характеристиками.

Введение в действие нового профессионального стандарта педагога закономерно повлекло за собой изменение ФГОС ВО и, соответственно, основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки преподавателей иностранных языков. Отличительной особенностью новых стандартов является внедрение в образовательную практику компетентного подхода, акцентирующего внимание на результатах образования выпускников, которые выражаются в сформированных общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенциях. Как показывает анализ действующих в российских вузах ФГОС ВО 3+ и 3++ развитию самостоятельности как одному из значимых факторов эффективности самообразования на протяжении всей жизни, в том числе и в последующей профессиональной деятельности, в нормативно-правовых документах уделяется большое внимание. Согласно ФГОС ВО 3+ по программе магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, выпускник должен обладать такими компетенциями, как:

- способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);
- способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно несвязанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5);
- способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4);
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6);

Согласно пункту 3.2 ФГОС ВО 3++ в результате освоения программы магистратуры у выпускника должна быть сформирована среди прочих универсальных компетенций способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки, иначе компетенция самоорганизации и саморазвития (УК-6).

Учитывая тот факт, что преподаватель иностранных языков (далее – ИЯ) неязыкового профиля должен обладать базовыми знаниями той профессии, на основе которой реализуется учебная дисциплина «Иностранный язык для специальных целей», возникает насущная необходимость для преподавателей ИЯ самостоятельно изучать актуальные научные достижения в специализированной области, работать в тесном сотрудничестве с коллегами выпускающих кафедр, консультироваться с работодателями и представителями профессиональных сообществ. Помимо этого, следует упомянуть о стоящей перед преподавателем задаче

подготовки обучающихся к участию в международных конференциях, симпозиумах, международных грантовых конкурсах, обучению за рубежом, использованию электронной ресурсной базой на иностранном языке, а также собственной подобной активности. Результаты анализа действующих ФГОС ВО третьего поколения (физико-математические науки, естественные науки, экономика и управление, педагогика и психология и др.) уровня бакалавриата и магистратуры по различным направлениям подготовки свидетельствуют о нормативном требовании владения иностранным языком, которое определяется как одна из общекультурных (универсальных) компетенций современного выпускника:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5) [6];
- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1) [7];
- способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия [4].

Результаты анализа устойчиво повторяющихся связей между профессиональными задачами педагога и содержанием их профессиональной подготовки позволили установить закономерность – зависимость содержания подготовки педагогов высшего иноязычного образования и способов организации образовательной деятельности от содержания профессиональных задач, выполняемых педагогами в своей профессиональной деятельности. Идея практико-ориентированного обучения, основанная на развитии способности и готовности будущего преподавателя иностранного языка для специальных целей самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи, являющиеся прообразом реальных профессиональных задач, и обуславливающие отбор содержания и организацию процесса подготовки, позволила определить основные объекты (области знания) профессиональной деятельности выпускников в соответствии с их будущей профессиональной деятельностью:

- образовательный процесс;
- отношения субъектов образования;
- образовательные программы;
- результаты образования;
- образовательная среда;
- педагогические технологии, формы, методы, средства в профессиональной деятельности;
- специальные научные знания, в том числе в предметной области.

Другой составляющей, обеспечивающей содержательно-структурное обновление современного высшего иноязычного образования, является совершенствование технологии образования путем трансформации статичной формы учебного процесса в динамический образовательный процесс. Моделирование профессиональной деятельности педагога в соответствии с профессиональными задачами обеспечивает создание реальных профессиональных ситуаций для приобретения обучающимися опыта профессиональной деятельности в решении реальных задач, на основе анализа, обсуждения и принятия ответственности за выбор решения в выполнении трудовых функций. Наряду с анализом нормативных документов, изучением научных отечественных и зарубежных концепций о сущности самостоятельности, субъектности личности и процессе их формирования у обучающихся вуза, в том числе средствами иностранного языка, в рамках ряда дисциплин магистерской программы «Педагогическое образование (Иностранные языки)» важнейшей частью является реализация на конкретно-практическом уровне методики обучения иностранному языку для специальных целей с использованием современных ИКТ, методов и средств. Согласно указанным нормативным документам в подготовку педагога включены требования, ориентированные на его активную самостоятельную деятельность, способствующую развитию самостоятельности мышления и становлению субъектом деятельности. В целях реализации этих положений в практике активно используются такие образовательные технологии, которые обогащают опытом самоуправления, формируют механизмы самоорганизации и самореализации личности каждого обучающегося. Безусловно, данный процесс, направленный на личность обучающегося, его реальные потребности и особенности индивидуального развития, строится с точки зрения логики развития обучающегося, его субъективного внутреннего состояния. Преподаватель при этом выполняет организационную и консультативную функцию, согласуя используемые образовательные технологии с индивидуальными стратегиями обучающегося. Учитывая тот факт, что речевая деятельность опирается на самостоятельное мышление, выражающее собственные намерения субъекта, то становится очевидным самостоятельный, сознательный, творческий характер процесса овладения иностранным языком. Результатом обучения в данном случае является не просто усвоение обучающимся определенного набора знаний, умений и навыков, а прежде всего овладение новым опытом (речевым, поведенческим, коммуникативным и т.д.). Как справедливо отмечает Д. Браун, в процессе овладения иностранным языком помимо грамматических элементов коммуникации, изучается природа социальных, культурных и прагматических особенностей языка; исследуются педагогические средства создания реальной коммуникации в учебной аудитории. Педагог акцентирует внимание на беглости иноязычной речи, а не только ее правильности; снабжает обу-

чающихся инструментами неподготовленной речи за пределами аудитории; стимулирует студентов к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни, а не только сиюминутными аудиторными заданиями. В совместной образовательной деятельности обучающиеся выступают равноправными партнерами. Обучение нацелено на поиск любых средств, способных вдохновить студентов на достижение наилучших возможных результатов в овладении языком [8, с. 274].

Таким образом, фактор повышения степени вовлечения обучающегося в реализацию образовательного процесса побуждает внедрять новые идеи, технологии, методы и средства, позволяющие обучающемуся стать его активным участником. При этом реализация личностно ориентированного подхода предоставляет широкий спектр возможностей для учета особенностей обучающихся, их интересов и потребностей. В свою очередь, сложившаяся многоуровневая система преемственности уровней иноязычного образования, широкое внедрение ИКТ, сетевые и дистанционные формы обучения, гаджеты, образовательные ресурсы служат базой современной креативной образовательной среды, содействующей развитию самостоятельности мышления личности будущего педагога иностранного языка для специальных целей.

Список литературы

- [1] Кузьминов Я.И., Матросов В.П., Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. – 2007. №4. – С.20 – 34.
- [2] Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>, свободный доступ (дата обращения: 02.09.2018).
- [3] Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. №1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/5034>, свободный доступ (дата обращения: 02.09.2018).
- [4] Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. №126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/12501>, свободный доступ (дата обращения: 02.09.2018).
- [5] Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М. : Академия, 2010.
- [6] Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. №944 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 Биология (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168627/, свободный доступ, (дата обращения: 10.08.2018).
- [7] Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 №321 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/5557>, свободный доступ, (дата обращения: 10.08.2018).
- [8] Brown Douglas H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Upper Saddle River: Pearson Education, US, 2015.

DEVELOPING OF INDEPENDENT THINKING OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

I.A. Bobykina (Chelyabinsk, Russia)

The article considers the relevance of the research, which is determined by the social order of the society on an independent thinking person, the need for practice-oriented training and analysis of existing didactic conditions in the University, the need to simulate the system of development of independent thinking of future teachers of a foreign language for special purposes. The results of the analysis of the existing legal documents in the field of higher foreign language education are presented, the innovative processes and opportunities in the perspective of the studied direction are revealed. On the basis of theoretical justification of didactic features of development of independence of thinking of students the realization in educational practice of the corresponding experimental technique is presented.

Key words: independence, thinking, teacher, foreign language for special purposes, higher foreign language education

References

- [1] Kuz'minov Y.I., Matrosov V.P., Shadrikov V.D. Professional'nyj standart pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik obrazovaniya. – 2007. №4. – S.20 – 34.
- [2] Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. №608n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>, svobodnyj dostup (data obrashcheniya: 02.09.2018).
- [3] Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 21 noyabrya 2014 g. №1505 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)» [Elektronnyj resurs]: URL: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/5034>, svobodnyj dostup (data obrashcheniya: 02.09.2018).
- [4] Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevralya 2018 g. №126 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyj resurs]: URL: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/12501>, svobodnyj dostup (data obrashcheniya: 02.09.2018).
- [5] Ciring D.A. Psihologiya lichnostnoj bespomoshchnosti: issledovanie urovnej sub'ektnosti. M. : Akademiya, 2010.
- [6] Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 avgusta 2014 g. №944 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 06.03.01 Biologiya (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyj resurs]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168627/, svobodnyj dostup, (data obrashcheniya: 10.08.2018).
- [7] Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30 marta 2015 №321 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.04.01 Ekonomika (uroven' magistratury)» [Elektronnyj resurs]: URL: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/5557>, svobodnyj dostup, (data obrashcheniya: 10.08.2018).
- [8] Brown Douglas H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Upper Saddle River: Pearson Education, US, 2015.

Особенности преподавания специальной лексики студентам юридического профиля на современном этапе

С.В. Бокарева (Москва, Россия)

Данная статья посвящена особенностям профессиональной языковой подготовки студентов юридических специальностей, обучению юридическим терминам и другим единицам профессиональной лексики с учетом современного состояния процесса преподавания иностранных языков в вузах, изменившихся стандартов образования, необходимостью больше уделять внимание самостоятельной работе студентов, при активном использовании современных информационных технологий и электронных ресурсов.

Ключевые слова: юридические термины, профессиональная лексика, самостоятельная работа студентов, интернет-ресурс, мультимедийные средства обучения

Количество часов и сроки обучения иностранному языку для студентов юридических специальностей по программам СПО и бакалавриата значительно сокращаются, и в результате меньшее количество времени преподаватель находится в непосредственном контакте со студентами. С учетом сокращения учебных часов и сроков обучения сокращаются и программы обучения студентов иностранным языкам.

Что касается заочной формы обучения, роль педагога, по-видимому, мало изменилась за последнее время, поскольку при обучении студентов-заочников, преподаватель, как и прежде, читает установочные лекции, проверяет присланные контрольные задания, выступая фактически в качестве консультанта по предмету, так как заочная форма обучения ориентирована главным образом на самостоятельную работу студентов.

В ситуации с очной формой обучения, в настоящее время работа преподавателя, возможно, в меньшей степени, чем при заочной форме обучения, но также начинает приобретать консультационный характер. В связи с этим, как отмечает доцент кафедры иностранных языков Российского государственного университета правосудия Иванов Е.И., «можно говорить, по меньшей мере, о двух направлениях в работе преподавателей», которые необходимо интенсивно развивать «для того, чтобы донести до студентов те знания и умения, которые они должны получить, несмотря на сокращение учебных часов и продолжительности обучения» [Иванов, 2014: 218]. Первое направление – увеличение количества материалов и заданий для самостоятельной работы студентов, второе направление – использование мультимедийных средств обучения.

Одной из форм увеличения самостоятельной работы студентов является обеспечение их лексическими минимумами, содержащими юридические термины и другую профессиональную лексику, которые они должны изучить в течение семестра.

Необходимо разъяснить студентам, что юридическая лексика, как и любая другая профессиональная лексика, включает не только термины, то есть лексические единицы, которые являются кодифицированными, узаконенными, стандартизированными, закрепленными в нормативных документах [Сорокина, 2016: 170], но и другие профессиональные слова и выражения, в том числе, профессиональный жаргон, который используется среди коллег для ежедневного общения на профессиональные темы.

Представляется важным помочь студентам самостоятельно освоить правильное произношение профессиональных слов, в частности, правильное ударение. Например, выяснилось, что из всей группы студентов среднего уровня языковой подготовки ни один не знает правильного произношения глагола *kidnap*, большинство были уверены, что ударение падает на второй слог. Также большинство студентов неверно произносили слова *executive* и *legislative*. Некоторые наши коллеги-преподаватели предлагают, чтобы лексический минимум включал в себя не только список английских слов, словосочетаний и выражений с переводом на русский язык, но их транскрипцию. К сожалению, довольно часто приходится сталкиваться с тем, что, студенты неязыковых специальностей не знакомы со знаками фонетической транскрипции. Данную проблему позволяет решить использование студентами электронных словарей, имеющих функцию озвучивания слов, например словари *Abbyy Lingvo* или *Oxford Online Dictionaries*, как онлайн-версий, так и электронных приложений для смартфонов и планшетов.

Нам также следует подчеркнуть целесообразность и других форм самостоятельной работы студентов, например, подготовки английских юридических текстов к переводу с последующей проверкой на занятии, написании сообщений на заданную тему с последующим обсуждением на занятии, о самостоятельном выполнении тестов с самоконтролем и с последующим обсуждением с преподавателем трудных моментов.

Широкое использование мультимедийных средств обучения как для аудиторной, так и для самостоятельной работы стало возможным с ростом доступности компьютеров, проекторов и портативного оборудования, такого, как ноутбуки, планшеты и смартфоны. В качестве учебных видеоматериалов можно взять эпизоды из кинофильмов, показывающих, например, судебные заседания, состязание адвоката защиты и обвинителя, расследование преступлений, обсуждение основных версий и предполагаемого психологического портрета преступника и т.п.

Для занятий в аудитории чрезвычайно важно иметь проектор, синхронизированный с компьютером, имеющим доступ к Интернету, для демонстрации материалов и наглядных пособий, необходимых для работы со студентами, интерактивные доски или специально оборудованные компьютерные классы, с индивидуальными рабочими местами, чтобы студент мог выполнять задания, полученные с компьютера преподавателя, выполнение которых преподаватель может оперативно контролировать со своего компьютера.

Для обеспечения возможности использования мультимедийных средств для самостоятельной работы студентов очной формы обучения вне учебных занятий имеет смысл создавать страницы кафедр иностранных языков, или интернет-страницы для каждого преподавателя, или другого рода интернет-ресурсы, которые можно применять для передачи студентам дневной формы обучения информации и материалов, например, лексических минимумов, содержащих юридические термины и другую профессиональную лексику, юридических текстов для самостоятельного перевода, последующей проверки преподавателем и возврата через тот же ресурс, тестов, которые проверяются автоматически, таким образом, исключая или уменьшая количество бумажных носителей. Иными словами, речь идет о дидактизации интернет-ресурсов, необходимость которой очевидна. Как справедливо отмечает Н.Ю. Северова, «дидактизация ресурсов Интернета дает возможность оптимизировать учебный процесс как в плане повышения мотивации, так и в плане формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке». [Северова, 2016: 233] Такого рода интернет-ресурсы можно использовать и для консультирования студентов, изучающих иностранный язык.

Как уже было отмечено, компьютер в настоящее время может стать мощным инструментом для самостоятельной работы студентов. На сегодняшний день, создано много обучающих программ в области преподавания иностранных языков, как записанных на компакт-диски, так и находящихся в онлайн доступе, которые помогают изучающим иностранные языки успешно осваивать все их аспекты. Разумеется, это вовсе не означает, что преподаватель становится лишним в процессе обучения, его роль остается основной, но компьютер позволяет расширять возможности для самостоятельной деятельности студентов, изучающих иностранные языки.

При обсуждении роли преподавателя в процессе обучения иностранным языкам, акцент должен быть сделан на то, что в настоящее время, преподавателю приходится также выступать в качестве консультанта по использованию определенных программ обучения, а также инструментов и сервисов интернета, в зависимости от уровня владения языком. Так, например, одной из эффективных разновидностей проектной работы является поисковая деятельность в форме веб-квеста. Правильная организация данного вида работы может способствовать не только усвоению лексико-грамматического материала по специальности, но и развить профессиональные навыки с использованием иностранного языка в силу того, что задания, включенные в веб-квест, развивают эвристическое мышление учащихся, что подтверждается целым рядом исследований. Так,

Н.Ю. Северова, основываясь на собственном опыте своих коллег, приходит к следующему выводу: «В процессе работы над веб-квестом реализуется метапредметный подход, так как в самой его основе заложены универсальные учебные действия... укрепляются межпредметные связи, так как для решения познавательной задачи ... необходимо привлекать знания и опыт, полученные на других предметах». [Северова, 2018: 31–32]

Таким образом, важной задачей является ознакомление преподавателей и освоение ими ряда эффективных электронных ресурсов, направленных на обучение тому или иному языку, а также инструментов и сервисов интернета, чтобы они могли рекомендовать их изучающим иностранные языки, более того, не только рекомендовать, но и, используя современные возможности, предоставляемые аудиториями, оборудованными мультимедийными средствами, обучать студентов самостоятельно пользоваться обучающими программами [Каратаева, 2013].

Безусловно, поставленная задача является непростой, так как она требует изучения существующего рынка обучающих программ, отбора наиболее качественных из них и последующего освоения преподавателями для дальнейшего обучения студентов их использованию. Объективно, преподаватели ограничены во времени и не имеют возможности ходить по магазинам, изучая рынок предлагаемой продукции. Возможным выходом представляется использование соответствующих интернет-ресурсов, то есть сайтов издательских организаций, интернет-каталогов и рекламных материалов соответствующих программных продуктов.

Как показывает опыт, все больше преподавателей юридических вузов и факультетов успешно справляется с данными задачами, таким образом, мы наблюдаем рост применения технических средств обучения, электронных ресурсов и технологий дистанционного обучения в образовательном процессе при обучении иностранным языкам для профессионального общения.

Список литературы

- [1] Иванов Е.И. К вопросу об особенностях преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по программе бакалавриата / Организация учебной и воспитательной работы в вузе. Вып. 3. / Раздел II «Динамика межкультурной коммуникации: актуализация лингвистического и прикладного аспектов». – С. 218–221. – М.: РАП, 2014.
- [2] Каратаева Н.Г. Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций // Вестник ВГТУ. 2013. №3–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-barieri-prepodavateley-na-puti-pedagogicheskikh-innovatsiy> (дата обращения: 10.10.2018).
- [3] Лаврентьев В. Н.Б. Лаврентьева. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html. (дата обращения: 10.10.2018).
- [4] Мандель Б.Р. Инновационные технологии педагогической деятельности : учебное пособие для магистрантов / Б.Р. Мандель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 260 с. : ил. – Библиогр. в кн. – ISBN 978–5–4475–6466–7 ; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429392>. (дата обращения: 10.10.2018).
- [5] Северова Н.Ю. Дидактические возможности ресурсов Интернета в формировании основных компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе//Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы Межвузовской научно-практической конференции/Ответственные редакторы: М.А. Чигашева, А.М. Ионова. – М.: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2016. – С. 227–233.
- [6] Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку. / Н.Ю. Северова // Иностранные языки в школе. – 2018. №1. – С. 27–32.
- [7] Сорокина Э.А. Язык для специальных целей как средство общения. // Вестник Челябинского государственного университета. №4 (386), 2016. – С. 169–172.
- [8] Электронный ресурс: словари ABBYY Lingvo. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>. Дата обращения: 10.10.2018.
- [9] Электронный ресурс: словари Oxford Dictionaries. URL: <https://www.oxforddictionaries.com/>. Дата обращения: 10.10.2018.

SPECIFICS OF CONTEMPORARY TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY TO LAW STUDENTS

S.V. Bokareva

The present article is devoted to the specifics of professional language training of law students, teaching legal terms and other units of professional vocabulary, taking into account the current state of the process of teaching foreign languages in universities, the changed educational standards, the need to pay more attention to the independent work of students, with the active use of modern information technology and electronic resources.

Key words: legal terms, professional vocabulary, independent work of students, Internet resource, multimedia learning tools

References

- [1] *Ivanov E.I.* K voprosu ob osobennostyah prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam, obuchayushchimsya po programme bakalavriata / Organizatsiya uchebnoj i vospitatel'noj raboty v vuze. Vyp. 3. / Razdel II «Dinamika mezhkul'turnoj kommu-nikatsii: aktualizatsiya lingvisticheskogo i prikladnogo aspektov», s. 218–221. – M.: RAP, 2014.
- [2] *Karataeva N.G.* Psihologicheskie bar'ery prepodavatelej na puti pedagogicheskikh innovatsij // Vestnik VGTU. 2013. №3–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-bar'ery-prepodavatelej-na-puti-pedagogicheskikh-innovatsiy> (access date: 10.10.2018).
- [3] *Lavrent'ev V, N.B. Lavrent'eva.* Innovacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov. URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html (access date: 10.10.2018).
- [4] *Mandel', B.R.* Innovacionnye tekhnologii pedagogicheskoy deyatel'nosti : uchebnoe posobie dlya magistrantov / B.R. Mandel'. – M. ; Berlin : Direkt-Media, 2016. – 260 s. : il. – Bibliogr. v kn. – ISBN 978–5–4475–6466–7 ; To zhe [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429392>. (access date: 10.10.2018).
- [5] *Severova N.YU.* Didakticheskie vozmozhnosti resursov Interneta v formirovanii osnovnykh kompetencij pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Traditsii i innovatsii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze: materialy Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Otvetstvennye redaktory: M.A. CHigasheva, A.M. Ionova. – M.: Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federatsii, 2016. S. 227–233.
- [6] *Severova N.YU.* Organizatsiya raboty nad veb-kvestom v processe obucheniya inostrannomu yazyku. / N.YU. Severova // Inostrannye yazyki v shkole. – 2018. №1. – S. 27–32.
- [7] *Sorokina E.H.A.* YAzyk dlya special'nyh celej kak sredstvo obshcheniya. // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. №4 (386), 2016. S. 169–172.
- [8] Electronic resource: dictionaries ABBYY Lingvo. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru> (access date: 10.10.2018).
- [9] Electronic resource: Oxford Dictionaries. URL: <https://www.oxforddictionaries.com/> (access date: 10.10.2018).

СПЕЦИФИКА МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ДЛЯ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.П. Глинская, Т.Л. Черезова (Москва, Россия)

Современная терминология медицины – это полисистемное динамично развивающееся образование, внутри которого сосуществуют подсистемы, базирующиеся на латыни, а также подсистемы исконных (отражающих национальные научные школы) и заимствованных терминов. Системообразующим фактором является греко-латинская терминология, за которой закреплены ключевые понятия. В настоящее время международная стандартизация под эгидой ВОЗ влияет на интернационализацию медицинской терминологии. Преподавание должно учитывать такие особенности, как 1) план содержания термина (например, место понятия в системе понятий, МКБ); 2) план выражения (дублетность, вариантность); 3) функциональность термина (т.е. его реальное использование в сфере функционирования (научных статьях, учебниках), а не только в сфере фиксации).

Ключевые слова: язык для специальных целей, медицинская терминология, преподавание

Обучение языку для специальности «медицина» студентов отделения «Лечебное дело» на факультете фундаментальной медицины сопряжено с целым рядом проблем методического и научного характера. Программу курса и методику преподавания приходится вырабатывать с учетом следующих факторов: короткого срока изучения предмета (2 семестра) и отсутствия у большинства обучающихся специальных знаний по медицине. Следует, правда, отметить, что в результате непрекращающегося процесса медиализации современного общества многие студенты даже на первом курсе неплохо ориентируются в вопросах, связанных с лечением различных заболеваний, лекарственными формами и современными препаратами, направлениями современных исследований и т.д.

Тем не менее совершенно очевидно, что нельзя даже пытаться охватить в курсе английского языка на факультете фундаментальной медицины всю сложную и бурно развивающуюся терминологию этой области человеческих знаний. Целью обучения в нашем случае должно стать создание навыков работы с терминологическими и околотерминологическими (такими, как предтермины, терминойды, профессионализмы и жаргонизмы) единицами, создание у студентов общего представления о состоянии терминологии и проис-

ходящих в ней процессах. Глубокие знания терминологии являются одним из критерием усвоения дисциплины. В частности, в программе дисциплины «Иностранный язык (английский)» для направления подготовки «Лечебное дело» и «Фармация» знание профессиональной терминологии составляет основу самой первой и важной компетенции ИК-2 [Полубиченко, Глинская].

Научной основой преподавания должно служить понимание того, что современная терминология медицины – это полисистемное динамично развивающееся образование, включающее в себя очень разнородные по происхождению и функционированию элементы. Системообразующим фактором в связи с историей медицины является греко-латинская терминология, за которой закреплены многие ключевые понятия, однако наряду с ними в большинстве современных систем присутствуют и термины, исконные для данного языка. Сложность состоит именно в том, чтобы создать у студентов картину реального состояния терминологии, научить их ориентироваться в ней, находить предпочтительные варианты терминологических единиц в случае существования дублетов. Следует отметить, что благодаря параллельному изучению латинского языка, традиционная терминология, основанная на его языковых элементах, часто вызывает меньше трудностей, нежели исконно английские термины.

Подходя к проблеме обучения терминологии с точки зрения научного понимания сути этого языкового явления, можно выделить следующие направления работы со студентами:

1) План содержания термина (например, место конкретного понятия в системе понятий, в Международной классификации болезней в ее современном варианте). Понятно, что на уровне первого курса эту сторону можно осветить лишь в очень ограниченном масштабе, однако заложить основу для дальнейшего совершенствования знаний этой стороны терминов необходимо. Как известно, термин «только тогда является частью терминологической системы, когда к нему применима классифицирующая дефиниция через ближайший род и видовое отличие» [Володина, 1996:15]. В рамках этого направления мы акцентируем внимание на понимание термина как единицы языка для медицинских целей, имеющей научную дефиницию, закреплённой в медицинском стандарте, обозначающей понятие профессиональной (практической или научной) сферы современной официальной медицины, функционирующую в речевом узусе специалистов.

Ознакомление студентов с тремя типами дефиниций – обыденной (на материале толкового общепотребительного языка), практической (на материале толкового научно-популярного словаря или популярной медицинской энциклопедии) и собственно научной (на материале научных статей и профессиональных стандартов) позволит студентам обращать внимание на формулировки дефиниций и разные степени их терминологической насыщенности. Кроме того, студентам необходимо понимать, что в терминологию медицины привнесены термины из других наук, ставшие транстерминами: названия лекарственных средств (фармация, фармакология), медицинских приборов (биофизика, электроника и др.), патологических микроорганизмов (паразитологи, микробиология и т.д.). Для того чтобы студенты обладали высоким уровнем терминологической компетентности, необходимы специальные упражнения на построение научных дефиниций, выработку навыков нахождения гиперонима и гипонимов, построения иерархии медицинских терминов, отражающих системные отношения.

2) План выражения (дублетность, вариантность). Как известно, в медицинской терминологии наблюдается большое количество терминологических дублетов, т.е. – «терминов, называющих один и тот же объект или выражающих одно и то же научное понятие» [Ахманова, 2010: 145]. В русском языке это заимствования или термины, сформированные на основе интернациональных греко-латинских языковых средств, функционирующие одновременно с исконно русскими эквивалентами, например, Базедова болезнь, диффузно-токсический зоб, тиреотоксикоз, гипертиреоз. Терминологические варианты, обозначающие идентичные понятия, но полученные исключительно за счет модификации формы (полные и сокращённые названия, в том числе аббревиатуры) также являются очень распространёнными. Многообразие абсолютных синонимов терминов наблюдается как в изучаемом (английском) языке, так и в русском, что очень наглядно видно, например, в случае пар *shortsightedness* – *myopia* и близорукость – *миопия*; *radiculitis* – *sciatica* и радикулит – *ишиас*. Важно продемонстрировать, что оба термина в этом случае употребляются примерно с одинаковой частотой, однако в свете международной стандартизации можно рекомендовать студентам включать в активный словарь именно интернациональные термины. Работа в этом направлении позволяет стремиться к терминологической точности высказываний, избегать подмены терминов общепотребительными словами и профессионализмами.

3) Функциональность термина (т.е. его реальное использование в сфере функционирования (статьях, учебниках), а не только в сфере фиксации. В связи с противоречивыми тенденциями развития английской медицинской терминологии ожидания, сложившиеся у студентов на основе интернационализмов, далеко не всегда оправдываются, и наиболее частотными оказываются исконные слова и словосочетания, а не интернациональные дублеты: так, составной термин *bold clot* используется значительно чаще слова *thrombus*, термину *prophylaxis* предпочитается слово *prevention*, форменные элементы крови, отвечающие за ее свертывание, носят название *platelets* и так далее. Чтобы наглядно продемонстрировать студентам этот факт, можно рекомендовать вызвать в любом интернет-поиске оба дублета и проверить количество ссылок (так, например, в поисковике Google для последней пары такое соотношение составит более 14000000 для первого и менее 500000 для второго из слов). Работа на освоение понятийно-терминологического аппарата может быть построена на аутентичных текстах различных отраслей медицины, разнообразной проблематики и варьируемой степени терминологической насыщенности.

Общий смысл, который объединяет все три указанных направления совершенствования терминологических знаний – это то, что профессиональные медицинские понятия образуют инвариант, терминологическая номинация может быть вариантной. Терминологическая компетентность студента-медика должна позволять передавать медицинский смысл разными языковыми средствами, но точность словесного выражения играет главенствующую роль. Для формирования терминологической компетентности необходима многофакторная система заданий. В частности, предтекстовые упражнения могут быть направлены на узнавание терминов и их значений, усвоение орфографических, фонематических и морфолого-синтаксических особенностей специальных единиц. При выполнении заданий на семантизацию, выявления разницы в терминологических значениях, определения системных отношений терминов (меронимии, гипонимии, антонимии, синонимии) необходимо привлечение медицинских толковых словарей. При работе с аутентичными терминологически насыщенными текстами необходимы задания на дистрибуцию новых терминов, анализ их коллокационно-коллигационных особенностей, предел сочетаемости специальной лексики. На послетекстовом этапе полезны задания на осмысление языковых трудностей, в том числе анализ стилистически дифференцированного употребления. Только при наличии высокого уровня терминологической компетентности студенты будут в состоянии оценить как специфику языкового выражения медицинского знания на родном или иностранном языке, так и общность интернациональных по своей сути научных медицинских понятий.

Список литературы

- [1] Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
- [2] Володина М.Н. Термин как средство специальной информации. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
- [3] Полубиченко Л.В., Глинская Н.П. Сборник программ кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения (факультет фундаментальной медицины МГУ имени М.В. Ломоносова) / Полубиченко Л.В., Глинская Н.П. – М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018.

SPECIAL FEATURES OF MEDICAL TERMINOLOGY IN TEACHING THE LANGUAGE FOR MEDICAL SPECIALTIES

N. Glinskaya, T. Cherezova (Moscow, Russia)

Modern medical terminology as a rapidly growing body of lexical items includes both subsystems derived from Latin and Greek and subsystems of terms of Russian origin (reflecting national scientific schools), as well as borrowed terms. Greek-Latin terminology representing the key concepts functions as a system-forming factor. Currently, the process of standardization under the auspices of World Health Organization (WHO) influences the internationalization of medical terminology. In approaching the problem of teaching the language for medical purposes it is important to keep in mind the following terminology features: 1) the plane of content of the term (for example, the place of a special concept in the conceptual system, particularly in the framework of International Classification of Diseases (ICD)); 2) the plane of expression of the term (the existence of doublets, variation); 3) the functionality of the term (i.e. real usage in the sphere of term functioning (in scientific papers, textbooks), and not only in the sphere of fixation (in dictionary entries).

Key words: language for specific purposes, medical terminology, teaching

СТРАТЕГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ РУССКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕЖДУНАРОДНИКАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.В. Иванова-Славянская (Санкт-Петербург, Россия)

Посвященная проблеме саморегуляции учащихся данная статья включает в себя краткий обзор основных теоретических положений, связанных с этим понятием, а также представляет результаты исследования, целью которого было выявить репертуар страте-

гий саморегуляции, которые студенты факультета международных отношений СПбГУ (1 и 2-ой курсы, бакалавриат, N=231) используют в процессе обучения академическому письму на английском языке, и определить взаимосвязь между использованием студентами тех или иных стратегий саморегуляции и результатом письменных работ. В ходе эксперимента студентам было предложено написать эссе на заданную тему (IELTS writing, part 2) и ответить на вопросы анкеты (WSSRLQ), разработанной учеными Софией Тен и Лоуренсом Жан [Teng, Zhan, 2016]. Статистический анализ данных показал, что наиболее часто студенты используют когнитивные стратегии анализа текста, игнорируя стратегии, направленные на планирование письменного высказывания, и не затрагивая эмоциональные, мотивационные, социальные аспекты процесса обучения письму. Более того, только использование когнитивных стратегий обуславливает в значительной степени ($r=.272$, $p<0.001$) результаты письменных работ студентов. В статье обсуждаются возможные причины и выводы.

Ключевые слова: саморегуляция, саморегулируемое обучение, стратегии обучения, стратегии саморегуляции для обучения письму, обучение письменному высказыванию на иностранном языке, автономия студента

Одной из важных проблем высшего образования на рубеже XX–XXI вв. является вопрос о развитии образовательной автономии студентов. Введение этого понятия в научный дискурс приписывается Х.Холлеку, который определил автономию как способность учащегося брать ответственность за свое образование и за свои решения, принимаемые им в процессе обучения. Круг этих решений включает в себя процессы целеполагания, определения содержания образования, отбора техник и методов обучения, а также контроль за процессом обучения и оценка прогресса [Holes, 1981: 3]. Ответственность за изучение нового в учебном процессе называется также важнейшей характеристикой автономии изучающего иностранные языки. При этом процесс саморегуляции студента отмечается как один из ключевых факторов готовности учащегося к образовательной автономии.

Понятие саморегуляции пришло в лингводидактику и методику преподавания иностранных языков из психологии. История вопроса о саморегуляции восходит к работам Дж. Флэйвела и А. Бандуры. Джон Флэйвел, разрабатывая проблемы мышления и метакогниции, рассматривал саморегуляцию как часть процесса контроля над мышлением, которое представлялось в его работах как процесс самостоятельного мониторинга мыслительной деятельности, включающий в себя четыре основных аспекта: метакогнитивные знания, цели, и реализация стратегий [Flavell, 1971]. Вслед за Дж. Флэйвелом идея о контроле над процессом мышления разрабатывалась учеными Л.Бейкером и А. Брауном [Baker, Brown, 1984], которые непосредственно ввели понятие саморегуляции в дискуссию о метакогниции. Исследователи подразделили понятие метакогниции на две составляющие: знания о процессе мышления (наблюдение за мышлением – мониторинг) и механизмы саморегуляции (планирование, эффективность наблюдения, проверка результатов, тестирование, использование и оценка стратегий саморегуляции).

В отличие от Дж. Флэйвелла, рассматривавшего саморегуляцию с точки зрения когнитивного подхода, А. Бандура охарактеризовал это понятие с точки зрения бихевиоризма, определяя саморегуляцию как поведенческую характеристику, обусловленную взаимодействием мышления и чувств субъекта с окружающей средой, в которой находится учащийся. Во многом данный подход А. Бандуры был продиктован социокультурными идеями Выготского, который актуализировал понятие саморегуляции как координацию ментальных процессов (такие, как память, планирование, синтез, оценка), функционирующих не независимо от контекста, в котором они формируются, но скорее как результат взаимодействия с этим контекстом. Интересно, что в своих работах ни Дж. Флавелл, ни А. Бандура не обсуждали возможность исследования понятия саморегуляция в отношении педагогики и преподавания иностранного языка. В рамках данных областей науки этот термин был впервые упомянут в работах Б. Циммермана и Д. Шанка [Zimmerman, Schunk, 2001]. Разработка этого термина в применении к учебной деятельности привело к возникновению термина саморегулируемое обучение (self-regulated learning or SRL).

Саморегулируемое обучение характеризуется в научной литературе как процесс, который включает в себя «само-наблюдение, само-оценку и само-совершенствование», которое достигается путем установки новых целей и получения пользы от учебной деятельности» [Zimmerman, 1990: 5]. На основе анализа существующих моделей саморегулируемого обучения С. Уолтерс, П. Пинтрич и С. Карабеник вывели, как представляется, наиболее, полное определение саморегулируемого обучения: это созидательный процесс, при котором учащийся устанавливает цели учебной деятельности, пытаясь затем контролировать, регулировать и осуществлять мониторинг своего мышления, мотивации и поведения, которое формируется и определяется целями и особенностями образовательного контекста [Wolters, Pintrich, Karabenick, 2003: 5]. Достижение учебных целей, которое происходит благодаря активности учащегося в получении навыков, сознательности

выбора условий обучения и способности менять эти условия, определяются выбором и эффективным использованием стратегий обучения [Dörnyei, Ryan, 2015].

Термин «стратегии обучения» (Language Learner Strategies) представляется достаточно неоднозначным в научной литературе. Будучи введенным в научный оборот в 1970-х гг. исследователем Джоан Рубин [Rubin, 1975], термин достиг пика своей популярности в 1990, когда Ребека Оксфорд опубликовала отдельную работу, посвященную стратегиям обучения, разработав опросник (Strategy Inventory of Language Learning – SILL), систематизирующий когнитивные, метакогнитивные, социальные и т.д. стратегии, которые используют изучающие иностранный язык для осуществления учебных целей [Oxford, 1990]. Используя данный инструмент, ученые смогли изучить роль стратегий обучения в формировании иноязычной компетенции, а также изучить связь между стратегиями обучения и другими индивидуальными особенностями учащихся, например, пол, возраст и т.д. Несмотря на десятки работ, успешно апробирующих данный инструмент, опросник и публикация подверглись сильной критике. Ссылаясь на невозможность дать четкое определение термину «стратегия обучения» и охарактеризовать его как когнитивное, метакогнитивное или психологическое понятие, а также указывая на недостатки формулировок вопросов в анкете Р.Оксфорд и неэффективность 5-бальной шкалы Лайкерта, которая использовалась в опроснике, британский ученый венгерского происхождения Золтан Дёрнеи [Dörnyei, 2005] предложил заменить понятие стратегий обучения на понятие саморегуляции (более подробную информацию о разработке теории стратегий обучения и саморегуляции можно найти в статье, написанной автором совместно с коллегами [Rose и др., 2018]). Придерживаясь этого взгляда, мы используем термин стратегии саморегуляции.

Б. Циммерман определял стратегии саморегулируемого обучения как действия и процессы, направленные на приобретение информации или навыков, которые включают в себя ответственность субъекта по отношению к своим действиям, цель, и понимание того, какие инструменты нужны для достижения целей. Это понимание и поведение может меняться в зависимости от того, какую стратегию использует учащийся. Проблеме реализации стратегий саморегуляции в области преподавания иностранных языков посвящено достаточно много работ и, постепенно, все больше работ рассматривает вопрос о стратегиях саморегуляции применительно к отдельным аспектам преподавания английского языка, таких как формирование лексических навыков, навыков чтения и навыков формирования письменного высказывания. При большом корпусе работ, посвященных обучению иноязычному письму существует только несколько работ, выделяющих надежные и валидные инструменты для изучения стратегий саморегуляции при обучении. В России при небольшом объеме работ, посвященных обучению академическому письму, практически нет исследований, посвященных вопросам саморегуляции обучения письменному высказыванию.

Исследование, которое описывается в данной статье, опирается на работу Софии Тен и Лоруэнса Жан [Teng, Zhan, 2016], которые разработали и верифицировали (на огромной по объему выборке в 790 участников, студентов 6 китайских вузов) опросник для исследования стратегий саморегуляции при обучении письму. Инструмент, который называется «опросник стратегий письма для саморегулируемого обучения» (Writing Strategies for Self-Regulated Learning Questionnaire – WSSRLQ) был любезно предоставлен исследователями для данного проекта, и представляет из себя 40 вопросов, сгруппированных в 9 типах стратегий: стратегии когнитивного анализа текста (6 вопросов) – text-processing, стратегии для запоминания единиц языка, пройденных во время курса по обучению письму (3 вопроса) – course memory, планирование идей (3 вопроса) – idea planning; мониторинг и оценка достижения цели (6 вопросов) – goal-oriented monitoring and evaluating; обмен опытом с одноклассниками (3 вопроса) – peer learning, реакция на оценку и замечания преподавателя (4 вопроса) – feedback handling, повышение своего интереса к процессу письма (4 вопроса) – interest enhancement; мотивационный внутренний диалог (8 вопросов) – motivational self-talk; контроль эмоционального состояния (3 вопроса) – emotional control.

Достаточно обширная выборка студентов (N=231) факультета международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета, прошедших общий и специальный курсы английского языка (на первом и втором курсах), приняли участие в эксперименте, который проходил в марте 2017 г. и проводился для всех групп в один день, на занятиях по английскому языку. Все преподаватели кафедры английского языка были проинструктированы, материалы были предоставлены. В одно и то же время студенты написали 45-минутное эссе на темы, соответствующие программе курса и являющиеся, помимо инструмента для исследования, видом контрольной работы, которую студенты проходят в середине семестра. После того, как эссе были собраны, студенты подписали форму, где они согласились участвовать в эксперименте, после чего они ответили на 40 вопросов анкеты. Поскольку все 28 групп студентов, принявших участие в эксперименте, были разного уровня владения английским языком (26% – C1 и 74% – B1-B2), было принято решение перевести опросник на русский язык, чтобы избежать непонимания лингвистических терминов и, соответственно, чтобы сохранить максимально высокую долю ответивших. Третий этап включал в себя интервью со студентами из числа тех, которые добровольно согласились ответить на вопросы (N=5). Интервью проходили через несколько дней после заполнения анкеты, также на русском языке и длились около 20 минут. Интервью записывались на диктофон, после чего расшифровывались. Вопросы интервью также были заимствованы из работы С. Тен и Л. Жана и носили уточняющий характер к позициям опросника.

Результаты дескриптивной статистики показали, что наиболее частотными в использовании студентами-международниками являются *когнитивные стратегии анализа текста*. 60% опрошенных подтвердили использование стратегии проверки текста на грамматические ошибки, стратегии проверки текста на логическую связность и на использование средств связности. Помимо этого, студенты достаточно активно использовали стратегию проверки соответствия темы эссе его содержанию, стратегию выписывания слов и выражений в качестве подготовки к написанию эссе. Интервью подтвердили результаты статистики, позволив проанализировать, как некоторые стратегии были использованы.

Корреляционный анализ по методу Спирмена, показал, что *только* использование когнитивных стратегий анализа текста значительно отражается на результатах письменных работ студентов (при этом корреляция сильно значима при $r=0.272$, $p<0.001$). Это значит, что с вероятностью 99% результаты письменных работ зависят от того, что студент проверяет текст на грамматические ошибки ($r=0.211$, $p=0.002$), на логическую структуру текста ($r=0.252$, $p<0.001$), на соответствие темы содержанию ($r=0.204$, $p=0.002$) и на связность и употребление средств связи ($r=0.290$, $p<0.001$). При преобразовании переменных, был также произведен анализ корреляции между 4 аспектами саморегуляции (когниция, метакогниция, социальное взаимодействие и регуляция мотивации), результатом чего стало выявление достаточно значимой зависимости между процессом мышления студентов и результатом письменных работ.

Таким образом, исследование стратегий саморегуляции, которые студенты используют (или не используют) в процессе обучения письму, показало, что сама идея самостоятельной регуляции студентов своей учебной деятельности находится в самом зачатке в России. Низкий уровень использования стратегий саморегуляции (за исключением когнитивной работы с текстом) влияет на отсутствие корреляции между этими стратегиями и результатами письма. Более высокий показатель использования стратегии проверки на грамматические ошибки говорит о том, что акцент в преподавании письма по-прежнему делается на грамматику, что может являться остаточными явлениям грамматико-переводного метода, популярного в советской традиции преподавания иностранных языков. Также, более высокий уровень использования стратегии проверки на связность и логичность высказывания, возможно, определяется методами подготовки к ЕГЭ, где это является одним из важнейших критериев системы оценки. Низкий уровень использования стратегии поддержки одноклассников, возможно, указывает на все еще сильную ориентации Российского образования на учителя (*teacher-centred approach*), которая подразумевает, что учитель – основной источник информации и доверия со стороны студентов [Ter-Minasova, 2005]. Отсутствие мотивации и интереса у студентов к письменным заданиям может также отражать чрезмерное навязывание студентам воли учителя. Представляется, что обучение студентов стратегиям мотивации, эмоционального контроля, планирования идей, повышения интереса может помочь улучшить результаты письменных работ и вывести их на качественно более высокий уровень.

Обучение письму в университете (включая обучение академическому письму) не ограничивается преподаванием грамматических и лексических конструкций и средств связности. Письмо, являясь сложным процессом, затрагивающим и психологические, и когнитивные, и мотивационные аспекты учебной деятельности учащегося, а также процессом, требующим значительных интеллектуальных и творческих усилий учащегося, которые приводят к результату в режиме отложенного времени и требуют многократного корректирования для достижения необходимого стандарта, представляет большую проблему для саморегуляции студента. Именно поэтому письмо должно преподаваться в комплексе стратегий саморегуляции обучения письму. Такое обучение поможет повысить уровень автономии студентов, которые смогут стать не просто объектом, а субъектом социального взаимодействия, так как автономия не ограничивается только контекстом управления студентом своей учебной деятельностью, но может также отражаться в более осознанных поступках индивидуума при взаимодействии с другими людьми в социуме, а также в способности преобразовывать среду, в которой они живут [Holec, 1981: 1]. Не это ли требуется от будущего специалиста в сфере международных отношений – иметь возможность использовать иностранный язык для регуляции процесса своего общения, направленного на укрепление межкультурных отношений.

Список литературы

- [1] Dörnyei Z., Ryan S. The psychology of the language learner revisited. London: Routledge, 2015.
- [2] Holec H. Autonomy and foreign language learning. Oxford; New York: published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press, 1981.
- [3] Baker L., Brown A.L. Metacognitive skills and reading // Handbook of reading research / под ред. P.D. Pearson. New York: Longman, 1984.
- [4] Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- [5] Flavell J.H. Stage-Related Properties of Cognitive Development // Cogn. Psychol. 1971. №2. – С. 421–453.
- [6] Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers, Inc., 1990.
- [7] Rose H. и др. A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation // System. 2018. Т. 72. – С. 151–163.
- [8] Rubin J. What the Good Language Learner Can Teach Us // TESOL Q. 1975. Т. 9. №1. – С. 41–51.

- [9] Teng L.S., Zhan L.J. A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies // Mod. Lang. J. 2016. T. 100. №0. – С. 1–28.
- [10] Ter-Minasova S.G. Traditions and innovations: English language teaching in Russia // World Englishes. 2005. T. 24. №4. – С. 445–454.
- [11] Wolters C.A., Pintrich P.R., Karabenick S.A. Assessing Academic Self-regulated Learning // Conference for Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity., 2003. – С. 2–63.
- [12] Zimmerman B.J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview // Educ. Psychol. 1990. T. 25. №1. – С. 3–17.

Self-Regulated writing strategies used by Russian students of School of International Relations for English academic writing learning

N. V. Ivanova-Slavianskaia (St. Petersburg, Russia)

The present article is devoted to the problem of self-regulation and provides theoretical foundation to the problem of self-regulation and presents the empirical evidence collected as a result of the study conducted at the School of International Relations of St. Petersburg State University. The study aimed to reveal the repertoire of self-regulated writing strategies that Russian students (N=231, 1st and 2nd -year bachelor students) use while writing in English and to explore whether their use of the strategies affects their writing performance. A questionnaire, adopted from [Teng, Zhan, 2016], was administered to the students, who also had to write an essay (IELTS writing Task 2), and these results were analysed alongside students' responses in the questionnaire. After which 5 interviews were conducted. The study found that most frequently Russian learners use cognitive (text-processing strategies), paying less attention to metacognitive strategies and strategies of emotional control and of social behaviour. There is also significant relationship ($r=0.272$, $p<0.001$) between the use of text-processing strategies and students writing performance. Implications of the study are being discussed in the article.

Key words: self-regulation, SRL, self-regulation writing strategies, teaching academic writing, students' autonomy

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В ЛЕКСИЧЕСКОМ МИНИМУМЕ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.Э. Кожарская (Москва, Россия)

Фразовые глаголы являются неотъемлемой и значимой частью английского языка. В статье приводятся результаты небольшого исследования, призванного ответить на вопросы: есть ли необходимость в изучении фразовых глаголов для студентов естественнонаучных специальностей; в каком именно объеме; что можно сделать, чтобы оптимизировать сам процесс изучения.

Ключевые слова: фразовые глаголы, английский для специальных целей, лексический минимум, корпус, академическая лексика

Фразовые глаголы (ФГ) являются своего рода лингвистическим феноменом и важной составляющей английского языка, но их изучение связано с определенными трудностями. Существует множество определений ФГ, призванных отразить их структуру, метод функционирования, место в структуре языка и т.д. Для проведения описанной ниже работы нам достаточно было самого общего определения, например:

- фразовый глагол – это комбинация простого глагола и послелога, которые образуют единую синтаксическую и семантическую единицу.

Под простым глаголом понимается, во-первых, глагол, состоящий из одного слова; и во-вторых, не входящий в академическую лексику.

Еще несколько лет назад изучение фразовых глаголов занимало в учебной программе English for Special Purpose (ESP) для студентов естественнонаучных факультетов очень небольшое место, и в лексический минимум они не входили. Считалось, что, как в письменном, так и в устном варианте научного регистра речи их предпочтительно заменять более «научными» глаголами (например, leave out – omit). Кроме того, количественный анализ показывал незначительное количество фразовых глаголов, используемых в научной письменной речи.

В качестве примера можно привести следующие данные [Longman Grammar, 1999]:

•	1900 использований ФГ на миллион слов в художественной литературе
•	1800 использований ФГ на миллион слов в разговорной речи
•	1400 использований ФГ на миллион слов в газетах
•	800 использований ФГ на миллион слов в академической письменной речи

Однако за последнее время в подходе к изучению языка для специальных целей произошел целый ряд изменений.

- При изучении аутентичных источников стало очевидно, что использование исключительно академической лексики, особенно в устных выступлениях, зачастую ведет к тому, что речь становится неестественной.
- Появились работы, подтвердившие «законность» использования целого ряда фразовых глаголов в научном регистре речи.
- Произошли изменения запросов и потребностей учащихся, что привело к росту коммуникативной составляющей в обучении ESP.

Кроме того, сегодня студенты не только читают аутентичные научные и научно-популярные статьи, но и активно участвуют в живом общении: принимают участие в международных конференциях, вебинарах и т.д. Таким образом фразовые глаголы оказываются неотъемлемой частью английского языка для специальных целей, а потому подлежат обязательному изучению в рамках обучения ESP (в нашем случае, студентами естественнонаучных факультетов).

При изучении ФГ студенты сталкиваются со значительными трудностями по следующим причинам:

- ФГ много;
- они разнообразны;
- они идиоматичны;
- многие ФГ имеют больше (иногда намного больше!) одного значения.

Это «недостатки» самих фразовых глаголов. К ним добавляются и другие проблемы. Школьные учебники редко уделяют ФГ должное внимание, в результате мы зачастую получаем студентов, речь которых сформирована без участия этих лексических единиц.

Многие преподаватели английского языка для специальных целей не считают нужным уделять время изучению ФР глаголов, т.к. упор делается на академическую лексику.

В результате человек, который может прочесть научную монографию, не понимает, что написано в научно-популярной статье или о чем коллеги говорят в перерывах между докладами на конференциях.

Невозможно не заметить, что и в научной речи ФГ встречаются все чаще. Подобное явление можно объяснить высокой информативностью и семантической сжатостью ФГ. Они делают речь (как письменную, так и устную) более выразительной и емкой.

Было решено ввести изучение фразовых глаголов в программу обучения студентов естественнонаучных факультетов.

В качестве источника для создания списка фразовых глаголов был использован

Pedagogical List (PHaVE List) [Garnier, 2015]. Данный список был разработан авторами на основе корпуса COCA (Corpus of Contemporary American English) и содержит 150 глаголов, которые покрывают 75% всех использований ФГ в данном корпусе. Работа была проведена в 2015 году, т.е. отражает современную ситуацию с использованием ФГ.

Однако нам необходимо было расставить приоритеты с учетом именно естественнонаучного ESP и выяснить, какие именно фразовые глаголы востребованы в научном (и научно-популярном) регистре речи. Поэтому имеющийся список PHaVE List был пропущен через in-house corpus научных статей, а также через in-house corpus научно-популярных письменных материалов. Данные корпуса были собраны сотрудниками кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей МГУ имени М.В.Ломоносова. На их основе создаются материалы для изучения специальной лексики и подготовки к экзаменам.

Таким образом мы получили список из 68 наиболее востребованных в нашей области ESP фразовых глаголов (см. Приложение 1).

Данный список, обязательный к изучению в первую очередь, дополнен упражнениями, сделанными на основе тех же корпусов (примеры на ESP), а также словаря Macmillan [Macmillan, 2005] (примеры использования глаголов в General English).

Результатом дальнейшей работы и отбора (по частотности употребления и стилистической нейтральности) стали расширенные списки, включенные в лексический минимум программы обучения: уровень A1-A2 и уровень B1-B2.

Приложение 1. Список по корпусам

		popular science (written)	science (written)			popular science (written)	science (written)
1.	figure out	100%		35.	line up	18	
2.	break down	81	14	36.	lay out	18	1
3.	find out	72		37.	go through	18	9
4.	turn out	63	3	38.	break up	18	
5.	take on	63		39.	put on	18	
6.	make up	63	18	40.	move in	18	1
7.	end up	63		41.	carry on	18	1
8.	come out	54		42.	bring about	18	7
9.	carry out	54	100%	43.	stand out	18	3
10.	set out	54	2	44.	rule out	18	22
11.	go on	45		45.	follow up	18	4
12.	set up	45	9	46.	go down	9	
13.	pick up	36	5	47.	bring back	9	1
14.	point out	36	13	48.	check out	9	
15.	work out	36	2	49.	look around	9	
16.	take up	36	23	50.	clean up	9	1
17.	slow down	36	10	51.	turn up	9	
18.	turn off	36	1	52.	go over	9	
19.	come up	27		53.	hang up	9	
20.	take over	27		54.	build up	9	2
21.	bring in	27		55.	start out	9	
22.	open up	27	2	56.	keep on	9	10
23.	put out	27		57.	come along	9	
24.	pull up	27		58.	get through	9	
25.	fill in	27	4	59.	move back	9	1
26.	come back	18		60.	come in		1
27.	go out	18		61.	give up		1
28.	grow up	18	1	62.	look back		1
29.	show up	18	2	63.	keep up		1
30.	go up	18		64.	back up		2
31.	bring up	18		65.	sum up		1
32.	move on	18		66.	pass on		3
33.	catch up	18		67.	turn back		2
34.	cut off	18	6	68.	play out		2

Список литературы

- [1] Macmillan Phrasal Verbs Plus, Macmillan Education Between Towns Road, Oxford OX43PP 2005 SBN 1 405 06390 4.
- [2] The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses Mélodie Garnier, Norbert Schmitt, 2014. – Volume: 19 issue: 6, page(s): 645–666. <https://doi.org/10.1177/1362168814559798>.
- [3] Материалы Корпуса // Составители Кожарская Е.Э., Шевырдяева Л.Н., Хакимова А.А.
- [4] Bronshteyn, Karen Cathcart and Gustafson, Tom (2015) “The Acquisition of Phrasal Verbs in L2 English: A Literature Review,” Linguistic Portfolios: Vol. 4, Article 8. Available at: http://repository.stcloudstate.edu/stcloud_ling/vol4/iss1/8.

Phrasal verbs in ESL teaching

E. Kozharskaya

The increase in the number and the extensive use of phrasal verbs is a notable feature of modern English. Although in academic English phrasal verbs are not as common as in spoken and less formal written English both researchers and teachers are aware of their importance. In this article we consider the challenges facing ESP students attempting to master phrasal verbs. Some corpus-based teaching techniques have been proposed to facilitate the process of learning. We conclude that there is promise that some of these techniques can assist students to master phrasal verbs.

Key words: phrasal verbs, ESL, corpus-based approach, academic writing

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ОБЛАСТЕЙ ЗНАНИЙ

О.Н. Козлова (Москва, Россия)

Специалисты естественнонаучных и других неязыковых областей знаний остро нуждаются в английском языке как средстве общения международного научного сообщества. Накопленный автором опыт работы с такими обучающимися показал эффективность компетентностного подхода в решении задачи освоения ими английского языка для специальных целей. Образовательный процесс направлен на совершенствование (получение) иноязычной коммуникативной компетенции по следующим видам профессиональной деятельности: 1) научная презентация: лекции и доклады на английском языке, 2) академическое письмо на английском языке, 3) повседневная коммуникация в академической сфере. Компетентностный подход обеспечивает получение слушателями практического опыта в виде эффективного общения с аудиторией в формальной академической обстановке, владения письменной речью на английском языке в рамках основных профессионально необходимых жанров академического письма, владения устной и письменной речью на английском языке в типичных ситуациях бытового и делового академического общения. В результате освоения предлагаемой программы обучающиеся приобретают устойчивые коммуникативные умения (в том числе письменной коммуникации) репродуктивного и продуктивного характера; знание словарных единиц, правил произношения и грамматической системы языка; видов речевой деятельности и особенностей функционирования единиц языка в речи; норм словоупотребления в зависимости от функционального стиля и жанра; норм англоязычной коммуникативной культуры при формальном и неформальном устном и письменном общении.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, академическая сфера, устная коммуникация, письменная коммуникация

Словарь «Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics» определяет английский язык как самый распространённый язык международного общения [Richards J.C., Schmidt R., 2002: 423]. По данным Подстраховой А.В., английский язык «стал бесспорным языком науки: 70–85% всех научных работ публикуются сначала на английском языке» [Подстрахова А.В., 2006]. Данная статистика обоснована. В современном мире не возможно изолированное развитие какого-либо учения в отдельно взятой стране и происходит постоянный обмен знаниями между специалистами и учёными разных стран. Специалисты естественнонаучных и других неязыковых областей знаний остро нуждаются в английском языке как средстве общения международного научного сообщества. Выступления на международных конференциях и подготовка тезисов для этих конференций, чтение лекций за рубежом, публикация статей в зарубежных журналах, общение с иностранными студентами, приехавшими обучаться в нашей стране (получать высшее образование или приехавшими по обмену на короткий срок), общение с приехавшими на стажировку студентами и специалистами являются неотъемлемой частью работы коллег естественнонаучных направлений. Работа в международных исследовательских группах и над международными проектами часто приоритетна в области естественных и точных наук, и рабочий язык в таких группах всегда английский. При этом очень немногие из научных работников неязыкового профиля владеют английским языком настолько, чтобы успешно реализовывать все перечисленные выше задачи.

Накопленный автором опыт работы с такими обучающимися показал эффективность компетентностного подхода в решении задачи освоения ими английского языка для специальных целей.

Кафедрой английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова организована трехмодульная программа повышения квалификации для сотрудников биологического факультета и факультета почвоведения, в рамках которой проводятся занятия с дипломированными специалистами, работающими в области естественнонаучных дисциплин.

При создании программы учитывался именно компетентностный подход к обучению. Специфика занятий английским языком с такого рода слушателями заключается в том, что выучить их системно, начиная с алфавита и далее постепенно наращивая знания по всем аспектам, не представляется возможным. Освоение языка как такового не является их целью, хотя при этом есть острая потребность в английском языке как необходимом инструменте для осуществления исследовательской работы.

В данном случае компетентностный подход позволяет построить образовательный процесс таким образом, чтобы развить у слушателей программы способности решать конкретные задачи в их конкретной сфере деятельности, используя не только опыт преподавателя, но и, в первую очередь, свой собственный опыт. По А.С. Андриенко, «уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, выражающий результат высшего профессионального образования, в отличие от «знаниевого» подхода обеспечивает готовность выпускников неязыкового вуза различных специальностей применить полученные знания на практике и быть конкурентоспособными на рынке труда в соответствии с возрастающими требованиями общества и профессиональной среды» [Андриенко А.С., 2017].

Образовательный процесс направлен на освоение (в случае, если начальный уровень языка при поступлении слушателя на программу не превышает A1 по общеевропейской шкале CEFR) или совершенствование (в случае владения английским языком не ниже уровня B1) иноязычной коммуникативной компетенции по следующим видам профессиональной деятельности: 1) научная презентация: лекции и доклады на английском языке, 2) академическое письмо на английском языке, 3) повседневная коммуникация в академической сфере.

Осваиваемая (совершенствуемая) в ходе первого модуля («Научная презентация: лекции и доклады на английском языке») иноязычная коммуникативная компетенция предполагает получение слушателями практического опыта в виде практического владения устной речью на английском языке: правильной, беглой и убедительной на научные и учебные темы в академической сфере общения; эффективного общения с аудиторией в формальной академической обстановке в ходе интерактивных лекций, прений по докладу, обсуждений. В процессе обучения приобретается (совершенствуется) навык говорения в монологической и диалогической формах, навык аудирования, отрабатывается умение решать средствами языка задачи общения в конкретных ситуациях устной коммуникации: донести свою мысль до собеседника, контактировать с аудиторией, задавать вопросы и адекватно реагировать на ответы, т.е. вырабатываются коммуникативные умения репродуктивного и продуктивного характера. В ходе обучения по программе первого модуля у слушателей формируется знание словарных единиц, правил произношения и грамматической системы языка, видов речевой деятельности и особенностей функционирования единиц языка в речи, норм словоупотребления в зависимости от функционального стиля и жанра, норм англоязычной коммуникативной культуры при устном общении.

В рамках иноязычной коммуникативной компетенции слушатели первого модуля осваивают (совершенствуют) лингвистическую, дискурсивную, социолингвистическую и риторическую компетенции.

Лингвистическая компетенция обеспечивает владение навыками продукции и рецепции устной речи, эффективное использование лексических, грамматических и фонетических языковых средств для решения речевых задач, владение выразительными средствами языка. Слушатели приобретают способность использо-

вать знания языковых и стилистических норм английского языка для реализации устной речевой компетенции и формируют знание языковых норм современного английского языка, его устройства и функционирования, лексических, грамматических, фонетических и стилистических особенностей.

Дискурсивная компетенция развивает эффективное речевое поведение в ситуациях устного академического общения. Слушатели отрабатывают способность строить и понимать целостные, связные и логичные высказывания в релевантных функциональных стилях и жанрах, формируют умение выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания. Дискурсивная компетенция обеспечивает знание фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств английского языка, необходимых для построения целостных, связных и логичных высказываний в релевантных функциональных стилях и жанрах.

Социолингвистическая компетенция совершенствует эффективное коммуникативное поведение в иноязычной среде, готовность к межкультурному диалогу в качестве участника и посредника. В результате обучения у слушателей формируется способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации устного общения, а также от социальных ролей участников коммуникации, вырабатываются знания социокультурных норм языка и дискурса, формального и неформального устного общения, понимание социального контекста, в котором функционирует язык.

Риторическая компетенция делает возможным практическое владение навыками публичных выступлений, помогает создавать, произносить и осмысливать текст в соответствии с целью и ситуацией публичной речи. В рамках данной компетенции слушатели получают знания основ возрастной психологии, ораторского искусства, невербальной коммуникации и адаптивного риторического поведения.

Основным показателем оценки результата освоения программы является готовность к публичным выступлениям на английском языке, к грамматически, лексически и стилистически корректной речевой коммуникации в академической сфере в форме устного монологического и диалогического общения (или навыки в данной компетенции значительно повышаются, если начальный уровень языка при поступлении слушателя на программу был низким и не превышал A1 по общеевропейской шкале CEFR).

Второй модуль («Академическое письмо на английском языке») готовит слушателей к практическому владению письменной речью на английском языке в рамках основных профессионально необходимых жанров академического письма. В рамках иноязычной коммуникативной компетенции слушатели приобретают навыки письменной коммуникации репродуктивного и продуктивного характера, овладевают знаниями словарных единиц и грамматической системы языка, видов речевой деятельности и особенностей функционирования единиц языка в речи, норм словоупотребления в зависимости от функционального стиля и жанра, норм англоязычной коммуникативной культуры в письменном общении.

В рамках иноязычной коммуникативной компетенции второй модуль совершенствует лингвистическую, дискурсивную и социолингвистическую компетенции.

Лингвистическая компетенция обеспечивает владение навыками продукции письменной речи, развивает эффективное использование лексических и грамматических языковых средств для решения речевых задач. У слушателей вырабатывается способность использовать знания языковых норм современного английского языка, его устройства и функционирования, лексических, грамматических и стилистических особенностей для реализации письменной речевой компетенции.

Дискурсивная компетенция предполагает эффективное речевое поведение обучающихся в ситуациях письменного академического общения, владение основными профессионально необходимыми жанрами письменной академической речи. Слушатели вырабатывают способность строить целостные, связные и логичные высказывания в релевантных функциональных стилях и жанрах, показывают умение выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания. В результате освоения данного модуля программы приобретаются знания лексических, грамматических и стилистических средств английского языка, необходимых для построения целостных, связных и логичных высказываний в релевантных функциональных стилях и жанрах, а также знание жанровых особенностей академического письма.

Социолингвистическая компетенция обеспечивает эффективное коммуникативное поведение в иноязычной среде, готовность к межкультурному диалогу в качестве участника и посредника. Слушатели готовы выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации письменного общения, от социальных ролей участников коммуникации. Освоение данного модуля обуславливает знание социокультурных норм языка и дискурса, формального и неформального письменного общения, понимание социального контекста, в котором функционирует язык.

Слушатели, прошедшие курс обучения по данному модулю, готовы к реализации стилистически, грамматически и лексически корректной академической письменной речи в основных профессионально релевантных жанрах на английском языке (или значительно повышают свои навыки в данной компетенции).

При освоении третьего модуля иноязычная коммуникативная компетенция обеспечивает практическое владение устной и письменной речью на английском языке в типичных ситуациях бытового и делового академического общения. Обучающиеся приобретают навыки говорения, аудирования, чтения и письма, умеют решать средствами языка коммуникативные задачи в типичных ситуациях неформального устного и письменного академического общения, проявляют коммуникативные умения репродуктивного и продуктивного уровней. Освоение иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает знание словарных единиц,

правил произношения и грамматической системы языка, видов речевой деятельности и особенностей функционирования единиц языка в речи, норм словоупотребления в зависимости от функционального стиля и жанра, норм англоязычной коммуникативной культуры при неформальном устном и письменном общении.

Осваиваемая при этом лингвистическая компетенция обеспечивает владение навыками продукции и рецепции устной и письменной речи, эффективное использование лексических, грамматических, фонетических и стилистических языковых средств для решения речевых задач. Слушатели готовы использовать знания языковых и стилистических норм английского языка для реализации устной и письменной речевой компетенции. Лингвистическая компетенция обеспечивает знание языковых норм современного английского языка, его устройства и функционирования, лексических, грамматических, фонетических и стилистических особенностей.

Дискурсивная компетенция обеспечивает эффективное речевое поведение в ситуациях неформального устного и письменного академического общения. Слушатели способны строить и понимать целостные, связанные и логичные высказывания в релевантных функциональных стилях и жанрах, выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания. Освоение третьего модуля обеспечивает знание фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств английского языка, необходимых для построения целостных, связанных и логичных высказываний в релевантных функциональных стилях и жанрах.

Социолингвистическая коммуникация готовит слушателей к эффективному коммуникативному поведению в иноязычной среде, слушатели готовы к межкультурному взаимодействию, владеют нормами этикета, культурой межнационального общения. Вырабатывается способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, умение вступать в контакт и поддерживать общение с представителями иных культур. В результате обучения по программе третьего модуля слушатели узнают социокультурные нормы языка и дискурса, формального и неформального устного и письменного общения, реалии иноязычной культуры и конкретные социальные условия общения, принятые в определённой стране.

Слушатели, прошедшие курс обучения по данному модулю, готовы к межкультурному взаимодействию в реалиях иноязычной культуры, к стилистически, грамматически и лексически корректной речевой коммуникации в академической сфере в форме устного и письменного общения в неформальных ситуациях (или значительно повышают свои навыки в данной компетенции).

Таким образом, компетентностный подход позволяет реализовать основную цель программы – сформировать у специалистов естественнонаучного профиля коммуникативные компетенции на английском языке, необходимые и достаточные для успешного общения с зарубежными коллегами в формальной и неформальной обстановке в профессиональной и бытовой сферах деятельности.

Список литературы

- [1] Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson Education Ltd., 2002. – С. 423.
- [2] Андриенко А.С. Компетентностный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза. Чебоксары, 2017.
- [3] Подстрахова А.В. Англоязычная экспансия в современные европейские языки и проблемы перевода. // INTERCULTUR@L-NET Международный электронный научно-практический журнал. Выпуск 05, 2006.

COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING ENGLISH TO SCIENCE SPECIALISTS

O.N. Kozlova

Science specialists strongly need English as an international language of scientific community. Competency-based approach has proved to be effective in teaching English for special purposes to such learners. Educational process is directed to improving (or receiving) foreign communicative competence in the following types of professional activities: 1) scientific presentation: lectures and reports in English; 2) academic writing in English; 3) everyday English in academic environment. Competency-based approach provides the ability to communicate effectively with the audience in formal academic environment, the ability to produce different genres of academic writing in English, the ability to effective written and oral communication in typical situations of everyday and formal academic interaction.

Key words: competency-based approach, competence, academic environment, written communication, oral communication

РЕЗУЛЬТАТ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ И ПРОСМОТРА ВИДЕОФРАГМЕНТОВ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Е.А. Короткова (Владивосток, Россия)

Цель данной статьи – показать воздействие технологии применения интеллект-карт и графических организаторов текста на оптимизацию стратегий понимания в процессе чтения и видеопросмотра, развиваемых у студентов-бакалавров университета, специализирующихся в области международных отношений во время экспериментальных серий с 2015–2016 по 2017–2018 учебные годы. В частности, в статье обобщается результат применения графических организаторов текста в процессе обучения чтению текстов на английском и просмотру видеофрагментов с учетом трех основных речевых моделей текстов: причинно-следственной, временной и сравнения-контраста, на базе которых, соответственно, построены текст-рассуждение, текст – повествование и текст – описание с элементами сравнения-контраста. Оказалось, что согласно статистическим данным результат применения интеллект карт и графических организаторов текста оказался достаточно эффективным для развития стратегий понимания в процессе чтения и видеопросмотра в рамках экспериментального курса английского в специальных целях для студентов-бакалавров, специализирующихся в области международных отношений.

Ключевые слова: интеллект-карты, графические организаторы текста, стратегия понимания в процессе чтения, стратегия понимания в процессе просмотра видео, модель текста, экспериментальный проект обучения пониманию в процессе чтения и просмотра видео

THE EFFECT OF MIND MAPPING ON ENHANCING READING AND VIEWING COMPREHENSION STRATEGIES IN UNIVERSITY STUDENTS

E.A. Korotkova (Vladivostok, Russia)

The goal of the current paper is to share the experience of applying mind mapping (MM) technique and graphic organizers (GOs) as part of some tentative reading and video projects with university bachelor students majoring in International Relations (IR) studies during several experimental sessions from 2015–2016 to 2017–2018 and to trace down the effect of mind mapping on enhancing students' reading and viewing comprehension strategies.

Mind mapping is a simple and effective way to capture and organize ideas both in the printed text and video transcript used to help learners stimulate thinking, gain clarity, and identify actions. The idea of presenting the text diagrammatically is not confined to the term 'mind mapping' only, which is a visual representation of hierarchical information that includes a central idea or image surrounded by connected branches of associated topics or ideas [The Free Dictionary by Farlex URL: <https://www.thefreedictionary.com/mind+mapping>]. Several ways to describe practically identical phenomenon are mind or semantic mapping, concept maps, webs and graphic organizers which illustrate the way different categories of information relate to one another [Teaching and Learning with Graphic Organizers URL: <http://www.inspiration.com/visual-learning/graphic-organizers/>].

The first definition of mind maps was given by Tony Buzan and Barry Buzan [1993: 83, 101–103] who found out that human brain prefers to scan book page in a non-linear way. The definition of mind maps provides the form and the function, the idea of visual representation and the process. Their essential features are 1) a single key idea, focus, subject or concept graphically represented in the form of a central image; 2) the key themes associated with the idea, or concept radiating from the central picture as branches; 3) each branch carries a key word or image printed or drawn on the associated line; 4) other branches, shown as twigs representing concepts of lesser importance are connected to the main branches [Techniques for Idea Generation: Mind Maps, **Electronic resource**, URL: <https://www.cleverism.com/techniques-idea-generation-mind-maps/>].

However, we have chosen the term ‘a graphic organizer’ to deal with in our paper as it is used to describe all visual learning strategies and guide the learner’s thinking since they build upon or fill in a visual map. GOs help students focus on what is important making them tools for critical and creative thinking. As mental tools for organizing information, GOs allow students to modify their background knowledge by seeing the connections and contradictions between existing and new knowledge. As tools for self-learning GOs develop students’ ability to plan, present, and review information [Dunston, 1992: 57–65].

As some methodologists maintain graphic organizers can be categorized according to the way they arrange information into hierarchical, sequential, cyclical and conceptual ones. Hierarchical Organizers show the relation between a concept and its subordinate levels of characteristics and help learners perceive the text hierarchy from its first-rank ideas supporting sentences. Sequential Organizers show events in a chronological order; present a multiple timeline pattern and encourage students to look at various aspects of a time period.

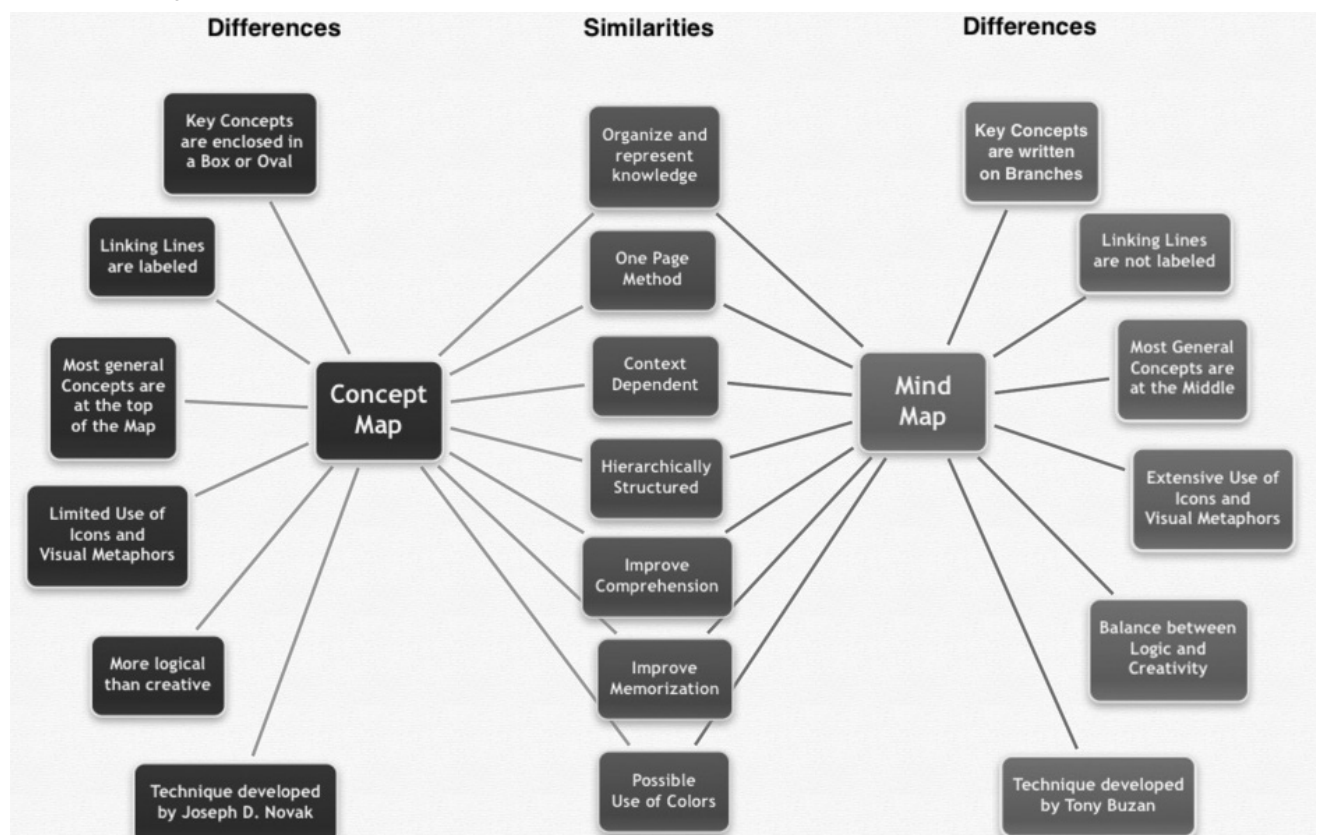
Cyclical Organizers or Circle Maps show the sequence of events in a process. A cyclical Organizer facilitates learners’ ability to understand the sequence of events in a process. By and large, both sequential and circle organizer can also be treated as ‘cause and effect’ mind map as one event leads to the next one, thus, reaching the last one, and demonstrating the way one or several events bring about the effect, which is in its turn, serves the cause for the next event.

Conceptual Organizers show the way a main concept is supported by facts, evidence and characteristics, and help students focus attention on the main components of a definition which may take in categories, properties and illustrations [The Use of Graphic Organizers to enhance thinking skills in the learning of Economics: 5; 46- 47; 66–67; 22–23; 30–31 URL].

This conceptual organizer can also be called ‘the contrast and comparison diagram’. On the one hand, it depicts similar characteristics of ‘the mind and concept maps’ such as arranging and representing knowledge, context dependency, hierarchically structured mode, comprehension and memorization improvement, but, on the other hand, it draws out such dissimilarities between concept and mind maps as the way of writing key concepts, the position of the most general concepts at the top of the concept map versus their middle position on the mind map; limited versus extensive use of the icons and balance between logic and creativity.

Actually, graphic organizers were classified in accordance with three main text patterns in our study: ‘the timeline’ pattern, ‘the comparison-contrast’ pattern and ‘the cause-and-effect’ one, which manifested themselves in narrative, expository and argumentative texts respectively.

Our original concept was to use mind mapping as part of both reading and viewing comprehension strategies to trace down the effect of semantic mapping on perception of the printed text and video clip and to raise L2 students’ reading and viewing comprehension levels. The tentative project research was conducted with several groups of IR students during time periods from 2015–2016 and 2017–2018.



A Concept Definition Map

Being part of RC strategies graphic organizers in our study were supposed to develop such notions of text structure knowledge as topic sentence and main idea; text hierarchy based on general and specific information; major

and minor supporting sentences; modes of developing textual ideas; directly stated versus implied information; tools of the text cohesion.

GOs were also instrumental in developing such RC strategies as monitoring comprehension, metacognition, conceptualizing graphic and semantic organizers as well as answering questions, recognizing text structures and summarizing. As memory and comprehension are largely inseparable, GOs encouraged better reading content retention which is possible only if it is adequately understood [Koda, 2005: 228] and higher comprehension levels that occur only if text information is stored in memory. Being used at the pre-reading, while-reading and after-reading stages graphic organizers served as an effective motivating tool for reading to rearrange the textual information and reach its higher processing levels.

Similarly, graphic organizers proved to be effective to develop viewing comprehension strategies and deal with video fragments being part of the tentative video project at the same time period since students participating in the video project were aware of such VC strategies as prediction, answering questions, self-monitoring (self-questioning), clarification, inferencing and summarization. Like in reading comprehension, graphic organizers were helpful in video comprehension to help students decode and rearrange the information of the video fragment but with different symbols based on unique modalities: light, sound effects, scene cuts, dialogue, voice-overs, video speed and music.

Both reading and viewing comprehension strategies were applied at a before-, while- and after reading and viewing stages. Consequently, graphic organizers were used during all these stages. Here are the examples of the way GOs were implemented in our experimental projects.

	a	b	c	d	e	f
Highly probable						
Certain						
Possible						
Highly improbable						
I don't know						

The graphic organizers used at the before-viewing stage served as the tool for predicting the content of the printed text and video fragment by some key phrases, sentences, questions or preliminary text. The activity asked for the students' opinion of a few statements before and after reading the text. After scanning the selection learners had to check whether their replies were correct or not and mark the statements reflecting the viewpoint of the selection.

Another graphic organizer used at the before-viewing stage was to predict the degree of statements probability and find out whether the statements are highly probable, certain, just possible or highly improbable.

These activities aim to introduce the focus of narration and develop the students' reasoning power. Not only does this opinion concept map specify the 'true'/'false' statements, but clears up the degree of their probability/improbability.

The implementation of graphic organizers in while-viewing activities is illustrated in the examples where students are requested to watch the video clip and fill in the columns with the proper facts concerning points in favor of disbanding ASEAN or against it applying the information from the video. This GO similarly presents the comparison-contrast pattern and optimizes learners' critical reading skills.

Points in favor of disbanding ASEAN	Points against disbanding ASEAN

Another activity exemplifies the way the textual information of 'main idea' versus 'supporting sentences' is developed in the mind map. Learners are supposed to look for supporting sentences and clearly mark them in the grid, thus, showing the knowledge of the text hierarchy and awareness of the text contents.

A different example of the semantic diagram testifies to the detection of 'cause-and-effect' relationship. Students were supposed to watch the video fragment on **US and India reviving 'New Silk Road' to counter China's 'Belt and Road' Project** and specify the 'cause-and-effect' relationship completing the following grid and selecting either the cause or the effect from the video.

Cause	Effect
China has set up ambitious 'Belt and Road' initiative	
	So, "New Silk Road" initiative and the Indo-Pacific Economic Corridor linking South and Southeast Asia were revived by the Trump administration.

So, hierarchical text training, detecting topic and supporting sentences, identifying 'cause-and-effect' relationship and text types with diverse logical patterns by means of graphic organizers raise the students' degrees of reading and

viewing comprehension awareness, highlight key information, facilitate main idea detection and retention, moreover, it directs students' attention to explicit and inferred text cues.

Graphic organizers are also instrumental in after-reading and after-viewing activities to develop active speaking and writing skills in both guided and not-guided tasks. For example, the activity to 'Sort the Pacific Rim countries in accordance with the forms of government they exercise and fill them in the mind map' optimized the students' knowledge of both definitions of several Pacific Rim countries and their political systems to be discussed in debates or role games.

The same activity to fill in the discussion map is implied by the task to 'Divide into the groups and fill in the concept map with the facts from the video'. Students were supposed to converse one or two points and share the information on travel work opportunities at Foreign and Commonwealth Office (FCO), qualifications of FCO officers, their duties as well as advantages and disadvantages of their work.

So, both after-reading and after-viewing activities promote the students' speaking skills through main concepts and discussion maps, which contribute to better comprehension of the printed text and video fragment and teach students to have a better control over what they read and view, speak and discuss.

How effective were reading comprehension strategies based on graphic organizers during the period in question? According to the data of experimental learning relatively high-level performance was shown by IR students. The indexes of incorporated strategy of applying graphic and semantic organizers grew by 7.7%, monitoring comprehension strategy findings went up to 7.3%; the indexes showing the consolidation of skills summarizing and recognizing article structure grew by 3.3% and 7.8% respectively. Graphic organizers fostering video comprehension strategies mattered as a tool of VC consolidation and assessment. Statistical data confirmed the increased VC levels during the period of 2015–2018. **The performance of VC activities enhanced by GOs amounted to 96.5% of summarization strategy, 92.7% of clarification strategy; prediction and answering question strategies added up to 91.5% and 91.3% respectively; self-monitoring and inferencing strategies measured up to 86.6% and 75.3% correspondingly.**

In general, some indexes pointed to the progress in both RC and VC strategies after systematic usage of graphic organizers monitoring reading and viewing comprehension strategies, summarizing and recognizing text structure (RC), inferring not directly stated information (RC, VC) and uniting the main or central ideas to the peripheral ones (RC), which added to the evidence that graphic organizers can really be effective methodological tools raising students' RC and VC levels. GOs also contributed to better text knowledge awareness if they were used on a regular basis. Moreover, GOs made classes more interactive, helped visual learners acquire and regroup information more easily and motivated them.

Finally, mind mapping statistically proved to be fairly instrumental in enhancing both reading and viewing comprehension strategies, presenting the number of educational and psychological advantages within the experimental ESP course for bachelor students majoring in IR Studies. The application of graphic organizers was part of wider reading and video pilot projects performed from 2015–2016 to 2017–2018. The results of applying mind mapping strategies indicated that the students' groups engaged in tentative projects reached higher comprehension levels. Thus, it could be concluded that using graphic organizers as part of RC and LC strategies in comparison with ordinary approaches notably enhances ESP learners' reading and viewing comprehension levels.

References:

- [1] Buzan T., Buzan B. *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. Plume, 1993, 320 p. URL: https://www.goodreads.com/book/show/80762.The_Mind_Map_Book (access date: 30.09.2018).
- [2] Dunston P.J. A critique of graphic organizer research. // *Reading Research and Instruction*, 1992, 31 (2), P. 57–65.
- [3] Koda K. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press, 2005, P.228.
- [4] *Teaching and Learning with Graphic Organizers*. [Electronic resource] URL: <http://www.inspiration.com/visual-learning/graphic-organizers> (access date: 29.09.2018).
- [5] *Techniques for Idea Generation: Mind Maps* [Electronic resource] URL: <https://www.cleverism.com/techniques-idea-generation-mind-maps/> (access date: 05.10.2018).
- [6] *The Free Dictionary by Farlex*, [Electronic resource] URL: <https://www.thefreedictionary.com/mind+mapping> (access date: 07.10.2018).
- [7] *The Use of Graphic Organizers to enhance thinking skills in the learning of Economics*, 107 p. URL: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/klap/she/references-and_resources/economics/use_of_graphic_organizers.pdf, (access date: 21.09.2018).

THE EFFECT OF MIND MAPPING ON ENHANCING READING AND VIEWING COMPREHENSION STRATEGIES IN UNIVERSITY STUDENTS

E.A.Korotkova (Vladivostok, Russia)

The goal of the current paper is to show the effect of mind mapping technique and graphic organizers on enhancing reading and viewing comprehension strategies in university bachelor students majoring in International Relations studies during several experimental sessions from 2015–2016

to 2017–2018. Particularly, the study summarizes the effect of using graphic organizers in the process of printed and video text learning factoring in three main text patterns: 'the cause-and-effect' pattern, the time line pattern and the comparison-contrast one, which manifest themselves in argumentative, narrative and expository texts with comparison-contrast elements respectively. Finally, mind mapping and graphic organizers statistically proved to be fairly instrumental in enhancing both reading and viewing comprehension strategies within the experimental ESP course for bachelor students majoring in International Relations Studies.

Key words: mind mapping, graphic organizer, reading comprehension strategy, viewing comprehension strategy, text pattern, pilot reading and video project

СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ

Е.С. Кузнецова (Воронеж, Россия)

В статье рассматриваются пути формирования содержания иноязычного образования в с точки зрения системного, деятельностного и культуросообразного подходов. Выявляются частные особенности неязыкового вуза, влияющие на содержание системы образования. В качестве возможной перспективы развития содержания образования предлагается опора на принципы методологического уровня, которые дают ориентиры для конструирования содержания образования и отбора компонентов модели профессиональной иноязычной культуры.

Ключевые слова: содержание образования, иноязычное образование, методологические принципы

В современной педагогической литературе, посвященной проблемам обучения иностранным языкам, понятие «методология» не имеет четких границ и однозначного смысла. Некоторые авторы подразумевают под ним методику (англ. methodology). Между тем, для решения фундаментальных вопросов в сфере образования требуется методология как учение о принципах построения, формах и способах познания. Именно такое понимание методологии позволяет нам найти подход к решению поставленной задачи – определению содержания иноязычного образования в вузе.

Обсуждение проблемы методологических подходов к формированию содержания иноязычного образования целесообразно начать с осмысления совокупности принципов структурирования содержания, описанных в педагогической литературе:

- соответствие содержания социально заданной гуманистической цели образования;
- высокая научность и практическая необходимость;
- учет реальных возможностей образовательного процесса;
- обеспечение социально детерминированного единства в конструировании и реализации содержания образования [Леднев, 1989: 89].

Отмечается, что источниками формирования содержания образования являются социальный опыт, виды и отрасли деятельности, знания о закономерностях усвоения, методы обучения, средства обучения, организационные формы обучения, внутренние условия образовательной организации, содержание деятельности педагога [Краевский, Лернер, 1983: 84].

Для системного рассмотрения проблемы содержания образования предлагаем обратиться к концепции, разработанной Е.И. Пассовым [Пассов, 2017]. В работе представлена трехуровневая иерархия принципов образования. Для целей настоящей статьи нас интересует второй, методологический уровень.

Методологические принципы определяют различные аспекты образовательной системы, а именно, ее целевой, содержательный, деятельностный, структурный, функциональный, управленческий и технологический аспекты. Рассмотрим данные принципы применительно к условиям неязыкового вуза.

Принцип диалогического антропоцентризма означает, что весь процесс образования направлен на человека, обучающегося. В условиях неязыкового вуза особое внимание должно быть уделено формированию

профессионально ориентированных мотивов овладевать и активно использовать иностранный язык в деятельности. Творческой самореализации личности в профессии способствуют приобретаемые в рамках курса иностранного языка способности к рефлексии и саморефлексии, а также самостоятельность и ответственность за свое образование и будущее профессиональное совершенствование. Результатом учета данного принципа при проектировании содержания образования становится индивидуализация учебного процесса, что находит свое выражение в выявлении и развитии интеллектуальных, творческих и эмоциональных способностей студентов (к наблюдению, сравнению, анализу, синтезу, комбинированию, эмпатии и т.п.).

Рассматриваемый принцип предполагает и существенное изменение целей профессионального образования: выдвижение в качестве приоритетных целей саморазвитие и самоактуализацию личности студента в период его профессионального становления.

Принцип культуросообразности предполагает представление содержания образования в виде модели культуры. Профессиональная культура специалиста понимается нами как оптимальная совокупность общечеловеческих ценностей, профессионально-творческих ориентаций и личностных качеств, универсальных способов познания и гуманистической технологии профессиональной деятельности.

Подход к определению содержания иноязычного образования, в соответствии с настоящим принципом, предполагает реализацию двух условий. Во-первых, как было отмечено ранее, требуется обеспечить развитие личности студента с учетом ее индивидуально-психологических особенностей, творческих потребностей и социально-нравственных качеств. Во-вторых, необходимо определить параметры модели культуры, которая могла бы в функциональном плане заменять действительную систему профессиональной иноязычной культуры.

Многие исследователи проблемы формирования содержания образования при построении его модели обращаются к системному подходу. В.Г. Афанасьев указывает, что для всестороннего познания системы, необходимо изучить ее внутреннее строение, определить, какова ее структура и функции, а также выявить силы, факторы, обеспечивающие целостность системы и ее относительную самостоятельность [Афанасьев, 1980: 191].

Представляется вполне обоснованным утверждать, что, объект, исполняющий функцию модели другого объекта (оригинала), должен соответствовать ряду условий: 1) являться системой; 2) иметь минимально достаточное сходство с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе использования замещать оригинал в обусловленных связях; 5) обеспечивать возможность приобретения знания нового качества об оригинале в результате исследования [Яковлев, 2006: 121]. Здесь отметим, что именно системность позволит данной модели (при довольно аппроксимированном содержании) по своему качественному наполнению служить адекватным аналогом реальной культуры. Это позволит студенту «проникнуть» в профессиональную культуру, в ментальное пространство представителей другого народа.

Процесс личностного открытия, присвоения культуры обязательно должен осуществляться в духе диалога в его первоначальной трактовке, то есть как взаимодействие посредством слова в его широком значении. Иными словами, усвоение культуры предполагает овладение ее содержанием в формате «знать-уметь-творить-хотеть». Последний элемент является ведущим, поскольку он определяет мотивационный аспект, а будучи соотношенным с системой ценностей, и нравственный аспект человека как индивидуальности [Пассов, 2010: 188].

Соответственно, в профессионально ориентированной коммуникативной модели иноязычного образования будущие специалисты овладевают иностранным языком как средством общения в условиях профессионального контекста.

Принцип адекватности используемого средства той или иной цели основан на главном методическом законе, обуславливающем технологию коммуникативного профессионального иноязычного образования. В связи с тем, что перед высшей школой стоит множество целей, которые должны быть достигнуты в процессе образования, и также велико и разнообразно количество используемых средств, подбор адекватного средства – сложнейшая проблема технологии иноязычного образования, от успешного решения которой полностью зависит эффективность образовательного процесса.

В неязыковом вузе средства обучения целесообразно специально отбирать на основе анализа сфер интересов и видов профессиональной деятельности специалистов. Более того, в условиях постоянного сокращения учебных часов, актуализируется важность средств формирования навыков самообразования, учебной автономии и самостоятельной работы студентов как системы.

Среди предлагаемых в современной методической литературе средств, наиболее актуальными для решения задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе представляются следующие: конструктивная обратная связь, использование открытых вопросов, взаимообучение в парах и малых группах, дистанционные образовательные технологии, поиск и использование языковой среды за пределами учебного класса.

Последнее, как отмечает Бенсон, происходит чаще, чем преподаватели иностранного языка могут себе представить. Студенты довольно часто демонстрируют значительную изобретательность в ситуациях, когда возможности для внеклассного обучения кажутся ограниченными [Benson, 2006].

Принцип управления процессом образования обусловлен характером образовательного процесса как сложной, иерархичной системы, которая находится в постоянном движении и развитии. Управление содержанием такой сложной системы основано на организации, постоянном слежении, обратной связи и оценке. Это, в свою очередь, зависит от стиля общения преподавателя и студентов. Подлинное управление, которое

бы не заставляло, а мотивировало студента к учению, полностью зависит от того, насколько преподаватель способен отказаться от формального общения и перейти к общению личностному.

Современный преподаватель иностранного языка может выступать в качестве фасилитатора, который инициирует и поддерживает процесс принятия самостоятельных решений, консультанта, который отвечает на возникающие вопросы и потребности отдельных студентов, и эксперта, который делится своими знаниями и опытом, когда это необходимо [Voller, 1997].

Принцип интеграции человекообразующего потенциала всех четырех аспектов образования находит свое выражение в цели образования – созидании человека как индивидуальности.

Содержание профессионального иноязычного образования четырехаспектно и включает в себя:

- познание, направленное на определение критериев отбора культуроведческого материала профессиональной направленности;
- развитие, нацеленное на совершенствование в целостной индивидуальности студента как субъекта деятельности таких ее свойств, процессов, сторон, механизмов, которые играют наиболее главную роль для протекания процессов познания, воспитания и учения, а следовательно, и для становления индивидуальности и превращения ее в *homo moralis* (человека духовного).
- воспитание, тесно связанное с категорией ценностей и понимаемое как процесс формирования, обогащения и совершенствования духовного мира человека через творческое наследие (присвоение) всей доступной ему культуры. В процессе овладения профессиональной иноязычной культурой происходит воспитание бережного отношения к родной культуре и чувства патриотизма, уважительного отношения к другим культурам, осознание плюрализма мнений как надлежащего явления в современном мультикультурном мире, развитие гуманистического мировоззрения, формирование иммунитета к ксенофобии, национализму, расизму и т.д. Будучи связанный с культурой, основанный на ней, воспитательный аспект занимает значимое место в структуре культуры профессионала;
- учение, которое направлено на овладение теми речевыми умениями, которыми должен овладеть студент как средствами обучения – чтение, аудирование, говорение и письмо, а также собственно умение общаться.

Важность компонентов содержания иноязычного образования определяется задачами того или иного этапа профессионального становления специалиста. В условиях многоуровневой системы образования особое значение приобретает преемственность, в задачи которой входит не только перенос форм и методов обучения от одного уровня к другому. Преемственность включает в себя формирование последовательности в содержании учебного материала, продуманный, логически обоснованный переход от общей проблематики к изучению языка специальности.

Значимость преемственности содержания возрастает в последнее время в силу появления новых программ, ориентированных на профориентацию, функционирование профильных классов, среднеспециальное образование. Реализация принципа интеграции всех аспектов иноязычного образования с учетом преемственности позволит более рационально использовать время, отведенное на учебные занятия.

Также очевидно, что в условиях минимизации учебного времени, особое внимание следует уделить полифункциональным содержательным компонентам. В частности, содержательной основой учебного аспекта могут служить профессионально ориентированные тексты, отражающие актуальные проблемы, с которыми сталкиваются профессионалы, осуществляющие ту или иную деятельность за рубежом. При этом сочетание познавательного интереса к предмету, профессиональной мотивации, создание условий для развития когнитивных способностей студентов оказывает наибольшее влияние на успехи в учении.

В заключение отметим, что задача формирования искомого содержания системы иноязычного образования должна решаться на основе системного подхода в соответствии с принципами методологического уровня: диалогического антропоцентризма, культуросообразности, адекватности используемого средства поставленной цели, управления процессом образования и интеграции гуманистического потенциала всех четырех аспектов образования.

Список литературы

- [1] Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.
- [2] Леднев В.С. Содержание образования: Уч. пособие. – М.: Высш. шк., 1989.
- [3] Пассов Е.И. Концепция Российского образования. Липецк: ООО «Издатель», 2017.
- [4] Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец: ЕГУ, 2010.
- [5] Теоретические основы содержания общего среднего образования (под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера). – М.: Педагогика, 1983.
- [6] Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
- [7] Benson P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*. 2006. 40. P. 21–40.
- [8] Voller P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. Pp. 98–113.

CONTENT OF THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: THE PROBLEM OF METHODOLOGY

E.S. Kuznetsova

The article discusses the ways of forming the content of foreign language education in terms of systemic, activity and cultural approaches. The particular features of a non-linguistic university that affect the content of the education system are identified. As a possible perspective for the development of educational content, it is proposed to rely on the principles of the methodological level, which provide guidelines for constructing the educational content and selecting the components of a model of a professional foreign language culture.

Key words: content of education, foreign language education, methodological principles

References

- [1] Afanasyev V.G. Systemnost i obshchestvo. M. Politizdat, 1980.
- [2] Lednev V.S. Soderzhaniye obrazovaniya. M. Visshaya shkola, 1989.
- [3] Passov E.I. Kontseptsiya Rossiyskogo obrazovaniya. Lipetsk Izdatel, 2017.
- [4] Passov E.I. Metodika kak teoriya i tehnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Elets, 2010.
- [5] Teoreticheskiye osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya (red. V.V. Krayevskiy, I.Ya. Lerner). M. Pedagogika, 1983.
- [6] Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskiye aspekty postroyeniya. M. Vldos, 2006.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА» ДЛЯ КУЛЬТУРОЛОГОВ

Н.В. Кузнецова (Москва, Россия)

Данная статья оценивает место курса «Интерпретация художественного текста» в программе обучения студентов направления «Культурология», его цели и задачи. В статье рассматриваются основные типы анализа художественного текста и подходы к его интерпретации, выделяются особенности культурологического анализа художественного текста. Автор выделяет основные проблемы в преподавании курса студентам-культурологам и их решения, а также приводит пример элементов краткого культурологического анализа рассказа Э.А. По «Бочонок Амонтильядо».

Ключевые слова: интерпретация текста, художественный текст, культурологический анализ, понимание текста, лингвистический анализ, герменевтический подход, семиотика, культурология, язык для специальных целей

Курс «Интерпретация художественного текста» является частью модуля «Язык для специальных целей» и читается для студентов третьего курса, обучающихся по программе «Культурология». Основной целью курса является развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, а именно:

- языковой компетенции, то есть овладения новыми языковыми средствами, позволяющими понимать и анализировать аутентичные англоязычные тексты, а также навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях;
- социокультурной компетенции, то есть расширения объема знаний о социокультурной специфике изучаемого региона, совершенствования умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты в литературных произведениях;

- речевой компетенции, то есть умения понимать аутентичные англоязычные письменные тексты и передавать информацию в связанных аргументированных высказываниях, и связанной с ней компенсаторной компетенции – умения выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе иноязычного общения;
- учебно-познавательной компетенции, то есть развития умений анализа и интерпретации текстов, как на английском, так и на других языках, готовность использовать эти умения для самостоятельного решения исследовательских задач.

Интерпретация художественного текста – это понимание и толкование смысла художественного текста. Для этого, безусловно, необходим анализ текста на разных уровнях и с разных точек зрения:

- анализ формы текста, его языка и литературных приемов, используемых автором;
- анализ личности автора и ее влияния на форму и содержание текста;
- анализ культурно-исторического контекста, в котором был создан текст.

Существует три основных подхода к интерпретации текста.

Лингвистический подход – целостный лингвистический анализ, задачей которого является комплексное многоаспектное филологическое изучение художественного текста. Для этого необходимо раскрыть образную поэтическую структуру текста, учитывая его содержание и систему языковых изобразительных средств, также необходимо ввести категорию автора.

Семиотический подход – анализ текста, основанный на понятии знака, знаковых систем и отношений между этими системами. В процессе такого анализа выделяются и рассматриваются отдельные знаки в произведении, рассматривается взаимодействие знаков или знака и систем или системы в соответствии с сюжетной динамикой произведения. То есть, текст произведения разделяется на некоторые значимые фрагменты, затем описываются различия между этими фрагментами (т.е. их парадигматика), и далее описываются отношения между этими фрагментами в тексте (т.е. их синтагматика).

Герменевтический подход – попытка понимания текста через понимание замысла автора. При этом интерпретация потенциально содержится в понимании, она всегда вторична, и позволяет согласовать отдельные части текста в единое целое, так как интерпретация одной части приводит к пониманию и дальнейшей интерпретации ранее не понятых частей. Таким образом создается герменевтический круг, или круг понимания.

Для понимания и правильной интерпретации текста, безусловно, необходимо использование методов культурологического анализа. Прежде всего, определения историко-культурного контекста, в котором было создано произведение, анализа личности автора и жанровых особенностей его творчества, без которых невозможно правильное понимание замысла автора. Для курса, читаемого для студентов программы подготовки «Культурология» именно культурологический анализ текста является основой интерпретации художественного произведения.

Развитие навыков анализа историко-культурного контекста обуславливает тематическое наполнение курса. Оптимальным видится выбор текстов, представляющих историческую парадигму внутри одной культурной традиции, так как это позволяет проследить изменения внутри литературной традиции и их влияние на текст, как ее конечный продукт (например, американский короткий рассказ). Ограничивая таким образом культурный контекст, можно сделать анализ более систематичным и облегчить поставленную перед студентами задачу, так как развитие таких навыков требует обширных фоновых знаний и умения выделять и сопоставлять необходимую информацию. Каждая тема, связанная с отдельным автором, требует подробного обсуждения личности автора, его взглядов на мир и современное ему общество, его творчества и особенностей его стиля. На основании этих знаний и строится последующий культурологический анализ текста.

Так как курс является модулем программы «Язык для специальных целей», то важное место в работе с текстом художественного произведения занимает лингвистический анализ и работа с лексикой и образным языком, используемым автором. Анализ аутентичного иноязычного художественного текста требует высокого уровня владения языком и умения находить в тексте важную для понимания произведения лексику, определять литературные приемы и их роль в тексте. Наибольшие трудности возникают при определении в тексте и пояснении использования автором лексики разных стилей (возвышенной, устаревшей, разговорной, деловой), игры слов, иронии и отсылок и аллюзий к сюжетам других художественных произведений, и эффекта, который такие приемы создают. В таких случаях требуется более детальный анализ и подсказка или же культурно-историческая справка.

Определенную сложность для студентов представляет развитие речевой и компенсаторной компетенций: возможности четко и грамотно выразить свою мысль в академическом контексте. Для развития необходимых для этого навыков нужно обеспечить знание и понимание студентами основных литературных терминов и развивать способность выражения одной и той же мысли разными речевыми средствами. Расширение словарного запаса является одной из целей курса, как и изучения иностранного языка в целом.

Продemonстрировать пример культурологического анализа текста можно, приведя элементы краткого анализа рассказа Эдгара Алана По «The Cask of Amontillado» («Бочонок Амонтильядо»). Прежде, чем при-

ступать к анализу текста, необходимо изучить принципы написания художественного произведения, разработанные писателем, главным из которых он считал «единство эффекта», что означало, что все элементы в тексте будут хорошо продуманы, и каждый будет играть важную роль в создании «эффекта». Обращаем внимание на жанр рассказа – это рассказ ужасов, жанр, родоначальником которого и был По, следовательно основной целью автора будет создание мрачной, пугающей атмосферы, и центральной темой рассказа будет смерть. Далее необходимо проанализировать то, как создается эта атмосфера: место и время действия (карнавал в Венеции, подземелье фамильного замка Монтрезоров), развитие событий внутри рассказа, конфликт и его разрешение. Здесь же необходимо подробно остановиться на структуре произведения, так как она так же важна для создания общего эффекта, и в тоже время сильно отличается от традиционной структуры рассказа: читатель с самого начала знает, что должно произойти убийство, повествование ведется от первого лица и рассказчик и главный герой – убийца, в рассказе всего два героя и почти все повествование построено на диалогах. Анализ образов главных героев поможет нам понять замысел писателя – не просто шокировать, но и развлечь читателя. По играет значением имен Монтрезор и Фортунато (однако необходимо иметь представление о французском и итальянском языках, чтобы это понять) и описанием костюмов героев (Фортунато одет в костюм шута, а Монтрезор надевает маску, как настоящий преступник). Все эти детали создают отчасти юмористический эффект, хотя, учитывая жанр рассказа, подразумевается черный юмор. Далее в тексте можно найти большое количество примеров создания такого эффекта, а также использования иронии. Например:

“The Montresors,” I replied, “were a great and numerous family.”

“I forget your arms.”

“A huge human foot d’or, in a field azure; the foot crushes a serpent rampant whose fangs are imbedded in the heel.”

“And the motto?”

“Nemo me impune lacessit.”

“Good!” he said. [...]

I broke and reached him a flagon of De Grave. He emptied it at a breath. His eyes flashed with a fierce light. He laughed and threw the bottle upwards with a gesticulation I did not understand.

I looked at him in surprise. He repeated the movement – a grotesque one.

“You do not comprehend?” he said.

“Not I,” I replied.

“Then you are not of the brotherhood.”

“How?”

“You are not of the masons.”

“Yes, yes,” I said; “yes, yes.”

“You? Impossible! A mason?”

“A mason,” I replied.

“A sign,” he said, “a sign.”

“It is this,” I answered, producing from beneath the folds of my roquelaire a trowel.

“You jest,” he exclaimed, recoiling a few paces. “But let us proceed to the Amontillado.” [Poe, 2003, 314]

В данном отрывке есть два элемента предвосхищения: описание герба и девиза семьи Монтрезор и мастерка на поясе главного героя (позже он воспользуется им, чтобы замуровать Фортунато). Так же понимание эпизода с мастерком требует от студентов знания европейской истории и культуры, в частности знаний о тайном обществе Вольных каменщиков или Масонов. Большинство примеров иронии в тексте построено на игре слов и различии в том, что думает, Фортунато, и что задумал Монтрезор, что требует внимательного прочтения и понимания лексики. Отдельно необходимо проанализировать конечный эпизод рассказа, где становится понятно, что, если физически главный герой и выполнил свой план и убил Фортунато, духовно ему не стало легче, и учитывая жанр рассказа, можно предположить, что Фортунато останется с ним в виде призрака. Проанализировав похожим образом все элементы текста, можно приступать к интерпретации его общего смысла: история мести, которая должна не только держать читателя в напряжении на протяжении всего повествования, но и удивить своей концовкой, и, безусловно, развлечь.

Роль курса «Интерпретация художественного текста» в обучении студентов-культурологов состоит не только в развитии навыков анализа текста, умения понимать текст и интерпретировать его, развития языковых умений, но и в расширении картины мира и приобретении новых общегуманитарных знаний и умения их использовать в самостоятельных исследованиях.

Список литературы

- [1] Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Калинин: Изд-во КГУ, 1982.
- [2] Васильева В.В. Интерпретация текста в образовании. Пермь, 1997.
- [3] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.

- [4] Ильин И.П. Метарассказ. // Западное литературоведение XX века. Энциклопедия. – М.: Intrada, 2004. – С. 251–253.
- [5] Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1999.
- [6] Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. Т.1. с. 134–136.
- [7] Сорокин Ю.А. Психо-лингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985.
- [8] Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. СПб.: «Книжный дом», 2007.
- [9] Crystal D. Objective and Subjective in Stylistic Analysis. In: Kachru B.B., and Stahlke, H.F.W., eds., Current Trends in Stylistics. Edmonton-Champaign; 1972. -P.103–113.
- [10] Empson W. Seven types of ambiguity. N.Y., 1947.
- [11] Poe E.A. The Fall of the House of Usher and Other Writings: Poems, Tales, Essays, and Reviews. Penguin Classics, 2003.
- [12] <https://www.eapoe.org/index.htm>.

PECULIARITIES OF TEACHING “THE INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT” COURSE TO CULTURAL STUDIES STUDENTS

N. V. Kuznetsova

The article evaluates the place of “The Interpretation of a literary text” course within the frames of educational programmes for cultural studies students, states its targets and objectives. In the article basic types of literary text analysis and approaches to its interpretation are discussed, as well as the peculiarities of the culturological analysis of the literary text. The article also highlights major problems in teaching the course to culturology students and suggests solutions. The final part provides an example of a brief fragmentary culturological analysis of E.A. Poe’s short story “The Cask of Amontillado”

Key words: interpretation of a literary text, culturology, cultural studies, culturological analysis, text analysis, literary analysis, LSP, semiotics, hermeneutics

References

- [1] Bogin G.I. Philologicheskaya germeneytika. Kalinin:Izd-vo KGU, 1982.
- [2] Vasileva V.V. Interpretaciya texta v obrazovanii. Perm, 1997.
- [3] Galperin I.R. Text kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya. – М.: Nauka, 1981.
- [4] Iljin I.P. Metarasskaz. // Zapadnoe literaturovedenie XX veka. Enciklopediya.M.: Intrada, 2004, s. 251–253.
- [5] Lotman U.M. Vnutri misljashchih mirov. Chelovek – text- semiosfera – istoriya.M.: 1999.
- [6] Lotman U.M. Izbrannye statji: V 3 t. T.1 s. 134–136.
- [7] Sorokin U.A. Psycho-lingvisticheskie aspekty izuchenija texta. – М.: Nauka, 1985.
- [8] Schirova I.A., Goncharova E.A. Mnogomernost texta: ponimanie i interpretaciya. SPb.: “Kniznij dom”, 2007.
- [9] Crystal D. Objective and Subjective in Stylistic Analysis. In: Kachru B.B., and Stahlke, H.F.W., eds., Current Trends in Stylistics. Edmonton-Champaign; 1972. -P.103–113.
- [10] Empson W. Seven types of ambiguity. N.Y., 1947.
- [11] Poe E.A. The Fall of the House of Usher and Other Writings: Poems, Tales, Essays, and Reviews. Penguin Classics, 2003.
- [12] <https://www.eapoe.org/index.htm>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

И.И. Макаревич (Минск, Беларусь)

В современном быстро трансформирующемся мире постоянно растущий объем знаний способствует появлению новых слов и выражений, прежде всего, в областях профессиональных знаний, а также в социальных отношениях и в повседневной жизни. Такой новой предметной областью становится цифровая экономика и, вслед за ней, – цифровая

трансформация. Для номинации новых понятий, предметов и явлений необходимы все новые средства языка. Создаваемый на лексикографической концепции предыдущего словаря-справочника (Макаревич И.И., Макаревич Т.И. «Словарь-справочник для государственных служащих: англо-русские, русско-английские соответствия», 2014) «Словарь-справочник по цифровым трансформациям» включает слова и выражения, при помощи которых специалисты в своей предметной области дают названия вещам или явлениям современного, все более трансформирующегося в цифру, мира. Кроме того, в живой системе естественного языка непрерывно появляются все новые средства обозначения новых понятий, которые составляют основу современного профессионального дискурса цифровой трансформации. Более того, новые трансформационные условия диктуют неизбежную трансформацию процесса профессионально-ориентированного иноязычного обучения.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, специализированный словарь-справочник, цифровизация, цифровая трансформация

Проблематика профессионального дискурса является одной из наиболее привлекательных областей исследования в последние десятилетия. Изучение дискурса в рамках лингвистики, теории искусственного интеллекта, социальных наук, психологии привело к интеграции многих теоретических концепций и в значительной степени изменило понимание границ лингвистического знания (Дж. Лакофф, Т.А. ван Дейк, А. Вежбицкая, М. Минский, Р.М. Фрумкина, Р. Фоулер, М. Холлидэй).

В наше время стремительное развитие процессов информатизации общества, появление электронных услуг нового уровня, развитие новых форм коммуникации между гражданами и государством, государством и бизнесом в форме электронного управления государством обогатили профессиональный лексикон прежде всего подязыков информационно-коммуникационных технологий, политики, экономики, права, государственного управления.

Как известно, названия новым предметам и явлениям современной жизни дают представители традиционных и самых современных профессий [Gilber L., 2015: 15]. Разработка «Словаря-справочника по цифровой трансформации» ставит целью.

Первоначально осуществляется отбор из корпуса текстов терминов, отражающих современный профессиональный дискурс цифровой трансформации, далее – систематизация, перевод и снабжение информационно-аналитическим комментарием. На данном этапе разработке подлежит общенаучная, научная и специальная лексика и терминология. В настоящее время обработка материала происходит в рамках терминологических систем научной области управления информационными ресурсами, терминологических полей информационных технологий, цифровой экономики и цифровой трансформации, а также устойчивых и подвижных терминологических групп. При этом особо учитывается большой объем аббревиатур и сокращений, принятых в предметной области цифровой трансформации. По мнению авторов реализация данной задачи позволит пользователям словаря – гражданам понимать реалии быстроменяющегося современного мира и на основе этого принимать активное и действенное участие в условиях цифровизации жизни общества.

Методологической основой составления словаря-справочника является дискурсный подход. Дискурсный подход позволяет включать в лингвистический анализ разные виды текстов – печатные, графические, видео- и аудиотексты. Отбор лексического материала производится из корпусов текстов по информационным технологиям, цифровой экономике и цифровой трансформации.

На данном этапе словарь-справочник проходит апробацию на практических занятиях (по аспекту «язык для специальных целей») по дисциплине «Иностранный язык» (первый) (английский) студентов старших курсов факультета международных отношений Белорусского государственного университета специализированному иноязычному общению в рамках модулей «Современные информационные технологии» и «Информационное право». Обучение языку для специальных целей выстраивается на основе рассматриваемого словаря-справочника и имеет дискурсный подход.

Для начала рассмотрим собственно содержание обучения – терминологическую систему разрабатываемого профессионального дискурса цифровой трансформации. В рамках дискурсного подхода термины всегда сопровождаются информационно-аналитическим комментарием. Как, например, в англо-русской части словаря-справочника:

- (1) **internet of things (IoT)**, *n* – мир интернет вещей (сеть связанных через интернет объектов, способных собирать данные и обмениваться данными, поступающими со встроенных сервисов; устройства, входящие в интернет вещей, – любые автономные устройства, подключённые к интернету, которые могут отслеживаться и / или управляться удалённо).
- (2) **cybersport**, *n* – киберспорт, компьютерный спорт, электронный спорт (командное или индивидуальное соревнование на основе видеоигр; во многих странах признан видом спорта, в т.ч. в Рос-

сийской Федерации; в Республике Беларусь регулируется Декретом Президента №8 от 27.12.2017 «О цифровой экономике»).

- (3) **The Fourth Industrial Revolution**, *n* – Четвертая индустриальная революция, Индустрия 4.0 (прогнозируемое событие, массовое внедрение киберфизических систем в производство (индустрия 4.0), обслуживание человеческих потребностей, включая быт, труд и досуг; изменения охватят самые разные стороны жизни: рынок труда, жизненную среду, политические системы, технологический уклад, человеческую идентичность и другие; вызываемая к жизни экономической целесообразностью и привлекательностью повышения качества жизни, четвёртая промышленная революция несёт в себе риски повышения нестабильности и возможного коллапса мировой системы, в связи с чем её наступление воспринимается как вызов, на который человечеству предстоит ответить).

Примеры применения дискурсивного подхода в части отбора и снабжения информационно-аналитическим комментарием в русско-английской части словаря-справочника:

- (4) **необанкинг**, *сущ.* – neobanking (разновидность цифрового банкинга, который подразделяется на две ветви: нео-банки и челленджер-банки; нео-банками принято называть те финансовые структуры, которые предлагают технологичные банковские услуги в партнерстве с традиционными банками; фактически нео-банк является своеобразной финтех-оболочкой традиционного банка).
- (5) **нейронные сети**, *сущ.* – neuro networks (система соединенных и взаимодействующих между собой простых процессоров (искусственных нейронов); такие процессоры обычно довольно просты (особенно в сравнении с процессорами, используемыми в персональных компьютерах).
- (6) **геофейсинг**, *сущ.* – geofacing (новая функция интернет-банка, за счёт которой магазины, зная точный адрес и координаты GPS торговой точки, могут создать вокруг себя «виртуальную зону», при входе в которую мобильное приложение отправляет пользователю уведомление, что он проходит рядом с магазином, где при оплате картой его банка действует скидка или предложение).

Соответственно, выстраиваемое на его основе обучение языку для специальных целей, имеет дискурсивный подход. Значимую часть современной парадигмы инновационного иноязычного образования и обучения составляет обучение студентов и слушателей контенту профессионального иноязычного дискурса, а преподавателей – новым формам и методам преподавания иностранного языка как языка специальности.

Появление все новых методов в современной методике преподавания английского языка обусловлено быстрым и плодотворным развитием английского языка для профессиональных видов деятельности, а также постоянным расширением сферы обслуживания английским языком новых узкоспециальных и узкоотраслевых подязыков.

Давно обсуждаемой и до сих пор нерешенной темой является соотношение так называемого общелитературного английского языка (в различной терминологии General English, “English through approach”, teaching traditional English syllabus) и английского языка для специальных целей (English for specific purposes, “English for approach”, teaching professional skills that enable learners of English to function effectively in English at work) [CiVELT, 2018: 7].

В этой связи рассматривается проблема необходимого соотношения общелитературного английского языка и английского языка для специальных целей на занятии по обучению профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации. Решается задача овладения будущими специалистами контентом профессионального иноязычного дискурса цифровой трансформации для готовности к осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке. С позиций дискурсивного подхода мы предлагаем смотреть на эту дихотомию «язык для специальных целей – общелитературный язык» с той точки зрения, что общелитературный язык необходим только в объеме активных грамматических структур и наиболее часто употребляемых синтаксических структур, характерных для подязыка цифровой трансформации.

В отношении морфологического уровня заметим, что поскольку язык – это наше порождение, начинать обучение языковым структурам необходимо с первых шагов в языке, иначе если мы на первоначальных уровнях (A1, A2) не учили грамматику, при всех усилиях на уровне профессионального дискурса грамматики не будет.

Термины в словаре-справочнике снабжены минимальной грамматической информацией. Так, пример

- (8) иллюстрирует, как термин следует употреблять грамматически (*n pl*) и в каком виде профессионального дискурса (помета *эл. упр.* означает «электронное управление»):
- (7) **informed business decisions**, *n pl* – *эл. упр.* деловые решения на основе компьютерной информации.

Применение дискурсивного подхода, с нашей точки зрения, помогает эффективно решать многие проблемы профессионального иноязычного обучения. Отчасти это связано в том числе и с тем, что на заре своего развития дискурсивный подход четко разграничил предложение и высказывание. Так,

предложение стали понимать как целостный знак. Предложение выступает как единица языка, грамматической структуры, и, соответственно, предложение анализируется как слово по той простой аналогии, что у слова есть суффикс и окончание, а у предложения – предикат. По этой причине словарные единицы в словаре-справочнике даются в примерах их употребления в контексте, как в примере (7):

- (8) **information age**, *n* – век информации, информационная эра: “*Economic globalization and the advent of the information age have vastly unleashed and boosted social productive forces. They have both created unprecedented development opportunities and gave a rise to new threats and challenges which we must face squarely.*” [Xi Jinping, 70th UNGA Session Speech] – «Экономическая глобализация и возникновение эпохи информатизации предоставили свободу действий и дали толчок социальным продуктивным силам. Они как создали беспрецедентные возможности для развития, так и способствовали появлению новых угроз и вызовов, с которыми мы, безусловно, столкнулись лицом к лицу». [Си Цзиньпин, речь на 70 Сессии Генеральной Ассамблеи ООН]

Включение предложения в словарную статью отражает важную особенность дискурсного подхода – это то, что обучаемый всегда должен находиться в ситуации. Помимо того, наличие в словарной статье предложения с заглавным словом облегчает задачу заучивания словарных единиц, поскольку слова легче и эффективнее запоминать в контексте их употребления. К тому же, в словарной статье к предложению, иллюстрирующему употребление заглавного слова, дается перевод, который в процессе проведения занятия используется для комментирования грамматических трудностей перевода, объяснения сложных вопросов лексико-грамматического взаимодействия.

Следующий этап в процессе обучения профессиональному дискурсу – это переход от уровня предложения на уровень высказывания (месседжа) – единицы речи. Следует особо подчеркнуть, что применение дискурсного подхода должно начинаться с самого начала процесса обучения ESP, что в дальнейшем позволяет обучаемым эффективно применять промежуточные варианты, открывая путь в сторону языка и речи. Таким образом мы развиваем у обучаемых дискурсивное мышление, которое по слову А.Р. Лурия представляет собой дедуктивно-индуктивное мышление, что само по себе – собственно мышление [Luriya Alexandr R., 2008 : 27].

Далее, от уровня высказывания при обучении переходим к уровню текста. Необходимо подчеркнуть, что дискурсный подход предъявляет особые требования к тексту. Так, необходимо подготовить целостный текст по тематике изучаемого дискурса – это либо текст целиком, либо внутри специализированного текста завершённый кусок, имеющий и субъект и вступление и развитие, нечто, адресованное кому-то в определенной ситуации. Это составляет суть дискурсного подхода, который в итоге позволяет сформировать необходимые компетенции для полноценного овладения профессиональным дискурсом цифровой трансформации, содержащий множество новых явлений и понятий так прочно входящих в нашу жизнь и активно трансформирующих объективную реальность.

Таким образом, в современных условиях качество подготовки специалиста определяется готовностью к эффективной профессиональной деятельности, владением профессиональными навыками, умением использовать профессиональные навыки при решении практических задач на иностранном языке. Изучение иностранных языков является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов, призванных в соответствии с требованиями существующими образовательными стандартами и Европейской шкалой уровней владения иностранными языками достичь уровня владения иностранным языком, позволяющим им продолжить обучение и осуществлять эффективную профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Список литературы

- [1] Gilber, L. La creativite lexicale. 2nd ed. Paris: Larousse, 2015.
- [2] Макаревич И.И., Макаревич Т.И. Словарь-справочник для государственных служащих: англо-русские, русско-английские соответствия = Reference-Book English for Civil Servants: English-Russian, Russian-English. Мн.: Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2014.
- [3] CiVELT: Certificate in Vocational English Language Teaching. London: British Council, 2018.
- [4] Luriya Alexandr R. Language and Cognition. N.Y.: Oxford Univ. Press, 2008.

PROFESSIONAL DISCOURSE OF DIGITAL TRANSFORMATION

I. Makarevich (Minsk, Belarus)

In the contemporary transforming world the constantly growing scope of knowledge makes for the emergency of new words and phrases. This process mainly takes place in the professional

domain, but also in social relations and everyday life. Nowadays there is a new subject field of digital transformation is coming in existence following digital economy. New means of nominating new concepts, objects and phenomena keep emerging. "Reference-Book on Digital Transformation" is now being worked on based on the author's previous experience of creating an ESP "Reference-Book English for Civil Servants: English-Russian, Russian-English (2014)". This reference-book inscribes in itself words and phrases used by those working in the subject fields of IT, digital economy and digital transformation to name the concepts, objects and phenomena of the contemporary and ever more transforming world. Besides, in the living system of natural language new means of naming new concepts, constituting the core of modern professional discourse of digital transformation, keep appearing without cease. New transformational conditions prescribe unavoidable transformation of the process of teaching professional skills that enable learners of English to function effectively in English at work. Under the conditions of digital transformation, elements of a new form of teaching are introduced for successful acquisition of a new professional discourse of digital transformation.

Key words: professional discourse, specialized reference-book, e-learning, digitalization, digital transformation

References

- [2] Makarevich Irina I., Makarevich Tatiana I. Slovar-spravochnik dlya gosudarstvennykh sluzhashchikh: anglo-russkiye, russko-angliyskiye sootvetstviya = Reference-Book "English for Civil Servants: English-Russian, Russian-English". Minsk.: Akademiya upravleniya pri Presidente Respubliki Belarus, 2014.

ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО» И «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»

Т.И. Макаревич (Минск, Республика Беларусь)

Данная публикация рассматривает актуальные вопросы обучения студентов-международников специальностей «Международное право» и «Международные отношения» языку профессионального общения. Автор акцентирует внимание на важности освоения студентами компетенций предметных областей при овладении терминологического аппарата своих специальностей. В статье описываются основания создания автором в соавторстве с Макаревич Ириной Ивановной терминологического словаря-справочника «Английский для юристов-международников». Создание современных терминологических словарей на основе лингвистики дискурса; когнитивной и прикладной лингвистики для специальностей «Международное право» и «Международные отношения». Данная научно-исследовательская работа представляется актуальной, поскольку охватывает междисциплинарный круг вопросов, изучаемых современной прикладной лингвистикой: терминологию, лексикографию, дискурс, лингводидактику, изучение и преподавание языков профессионального общения. Данный исследовательский проект имеет аппликативный потенциал, направленный на формирование профессиональных иноязычных компетенций на основе достижений современных направлений отечественных и зарубежных лингвистических и прикладных исследований.

Ключевые слова: компетенции, предметная область, язык профессионального общения (ЯСП), международное право, международные отношения, терминологический словарь-справочник «Английский для юристов-международников»

Понимание значимости компетенций предметной области при изучении языка профессионального общения необходимо в обучении магистрантов специальностей «международное право» и «международные отношения» при получении специальности высшего образования второй ступени (магистратуры).

Полноценное владение языком специальности предполагает приобретение коммуникативной, языковой и профессиональных компетенций, и осуществляется в соответствии с основными положениями теории речевой деятельности на основе коммуникативного системно-деятельностного подхода, сочетания практической направленности, систематизации языкового и речевого материала, сознательно сопоставленного анализа родного и английского языка, активизации речемыслительной деятельности, аутентичности в отборе учебного материала, принципа индивидуализации обучения.

Обучение языку профессионального общения магистрантов специальности «Юриспруденция» и «Международные отношения» представляет собой логическое продолжение усвоения учебных дисциплин, которые являются основными, нормативными и специализированными курсами общей языковой подготовки специалиста по международному праву и международных отношений, а также связана тематически и содержательно со специальными правовыми дисциплинами.

В основе приобретения компетенций лежат общепризнанные положения теории и практики профессиональной языковой подготовки специалистов в вузе, теории речевой деятельности, лингвистические теории функциональной грамматики, теории и практики перевода, стилистики, лексикологии, международно-правовой и политической дискурсологии; теории профессионально-ориентированного обучения, теории речевого поведения специалиста, терминоведения и др.

Знания и умения, полученные студентами магистратуры при изучении данной учебной дисциплины, необходимы для освоения специальных дисциплин и дисциплин специализаций, связанных со сферой международного права и международных отношений, что напрямую относится к усвоению компетенций названных предметных областей.

Основная задача языковой подготовки студентов магистратуры в рамках обучения языку для специальных целей – обеспечить подготовку специалиста, владеющего иностранным языком как эффективным средством профессиональной и научной деятельности, а также средством межкультурной коммуникации специалиста, обладающего способностью к включенной деятельности в иноязычной среде, что обусловлено интернационализацией научного общения, развитием международного сотрудничества ученых и расширением сферы научной современной коммуникации.

Целью обучения является овладение магистрантами (как в устной, так и в письменной форме) компетенциями иноязычной коммуникации в ситуациях профессионально-делового, профессионально-академического и социокультурного общения, а также навыками использования иностранного языка как средства своего дальнейшего самообразования в области профессионального, когнитивного, гражданского и гуманистического развития.

Основой достижения данной цели является практическое овладение английским языком, которое предполагает формирование у магистрантов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции в области международного права, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального иноязычного общения. Коммуникативная компетенция выступает в качестве интегративной при формировании академической, языковой, речевой, социокультурной и учебнопознавательной компетенций.

В ходе достижения этой комплексной цели обучения решаются следующие задачи: коммуникативные, когнитивные (образовательные), развивающие и воспитательные. В рамках нашей публикации мы рассмотрим коммуникативные, когнитивные (образовательные) цели.

Коммуникативные задачи подразумевают обучение практическим навыкам и умениям:

- овладению профессиональной терминологией и компетенцией профессионально-делового и профессионально-академического общения в области международного права;
- оформлению извлеченной из иноязычных источников информации в виде перевода, реферата, аннотации;
- овладению профессиональной терминологией и компетенцией профессионально-делового и профессионально-академического общения в области международного права;
- формированию монологической и диалогической речи по теме научной специальности и межкультурному общению;
- участию в дискуссии, публичное выступление по темам профессиональной, научной и социально-культурной сфер общения, корректное использование международного речевого этикета;
- ситуационной обработке информации по профессиональной тематике на английском языке, полученной из печатных, аудиовизуальных и электронных источников;

- выполнению письменного перевода аналитических материалов и документов с английского языка на русский и с русского языка на английский по тематике профессионального общения; грамотное оформление письменной речи;

Когнитивные (образовательные) задачи предполагают:

- совершенствование ключевых компетенций образования и самообразования: ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, коммуникативных, информационных, социально-трудовых, личностного самоусовершенствования, в том числе в области владения иностранным языком, необходимых для обеспечения высокого уровня профессиональной компетенции и возможности дальнейшего удовлетворения образовательных потребностей;
- развитие умения производить операции анализа, синтеза, аргументирования, обобщения, комментирования, вывода, прогноза с научным английским текстом;
- формулирование на английском языке целей собственного исследования, планирования этапов и оформления его конечных результатов.

По окончании курса магистр должен знать:

- особенности языковой подсистемы англоязычного дискурса международного права в фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах и правильно их употреблять во всех видах речевой коммуникации, в профессиональном и научном устном и письменном общении;
- социокультурные нормы профессионально-делового общения, а также правила речевого этикета, позволяющие специалисту эффективно использовать иностранный язык как средство общения в современном поликультурном мире;
- особенности реализации языковых и речевых единиц в различных ситуациях профессионального и научного общения;
- терминологическую систему в сфере международного права и международных отношений;
- нормы ведения профессиональной дискуссии и переговорного процесса.

Обучение английскому языку для специальных целей представляет собой комплексный процесс, охватывающий все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо, перевод, а также аспекты языка: фонетика, лексика, грамматика.

Виды речевой деятельности и аспекты языка осваиваются через *тематику дисциплины*:

1. Правовое образование. Вторая ступень правового образования.
2. Право, регулирующее деятельность акционерных компаний.
3. Акционерное право. Фундаментальные изменения в компании.
4. Юридическая деятельность компания. Искключительная договорная неустойка.
5. Трудовое право. Контракты: составление, устранение нарушений и права третьих лиц.
6. Практика заключения и реализации международных договоров Республики Беларусь.
7. Международная торговля. Трансграничные сделки.
8. Совокупность правовых норм, относящихся к недвижимости.
9. Неурегулированная область плава. Защищенные платежи.
10. Электронное правовое регулирование оборотных кредитно-денежных документов.
11. Конкурентное право.
12. Хозяйственное и коммерческое право транснациональных корпораций.

Относительно языкового и речевого материала, можно сказать, что он ориентирован на подготовку магистров по английскому языку в рамках профессионального и научного общения и охватывает реалии современного английского языка.

Особое внимание уделяется усвоению общенаучной, научной и специальной лексики и терминологическим полям, устойчивым и подвижным терминологическим группам; терминологическим системам научной области, исследуемых магистром. Также изучается наиболее употребительная лексика и фразеология, соответствующая предметно-тематическому содержанию курса. Магистранты также работают с многозначностью слов, морфологической и деривационной структурой. Значительное внимание при работе с лексикой уделяется сочетаемости слов: свободные и устойчивые словосочетания, идиоматические выражения, заимствования, неологизмы; клише, необходимые для составления личных, деловых писем и устных сообщений.

Магистрант должен владеть общими сведениями о структуре словарного состава английского языка, особенностями словарного состава и специальной терминологией в области международного права, аббревиатурами и сокращениями, принятыми в сфере международных отношений.

Изучение профессионально-делового дискурса организуется в рамках модулей профессионально-делового и социокультурного общения в сфере международного права и международных отношений.

Каждый из данных модулей предполагает изучение тем профессионального, делового, социокультурного и учебно-академического общения, а также тем, касающихся языковой структуры и системы иностранного языка, в рамках которых студент овладевает необходимыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

Итоговой аттестацией магистрантов является сдача кандидатского экзамена по английскому языку, цель которого – это проверка уровня знаний магистранта в вариативных ситуациях речевого общения на английском языке, проверка навыков и умений получать, извлекать необходимую информацию в результате чтения специальной иноязычной литературы, связанной с профессиональной деятельностью.

В качестве некоторого заключения можно сказать, что для понимания значимости компетенций предметной области при изучении языка профессионального общения в обучении студентов-международников специальностей «Международное право» и «Международные отношения» важную роль играет сотрудничество и совместная деятельность с профилирующими кафедрами, соотнесение тем, изучаемых на английском языке для специальных целей с тематикой выпускающих кафедр. Что, по мнению автора, осуществляется достаточно успешно. Об этом свидетельствует работа по созданию автором в соавторстве с Макаревич Ириной Ивановной терминологического словаря-справочника «Английский для юристов-международников».

Научная идея терминологического словаря-справочника – это создание инновационной модели преподавания профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права в контексте лингвистики профессионального дискурса.

Структурно терминологический словарь-справочник «Английский для специалистов-международников» имеет четкую структуру как результат тщательного отбора специализированных иноязычных терминов профессионального дискурса международного права и международных отношений. Имеет место упорядочение терминов в словарные статьи с акцентом на разработанные достижения лексикографической науки для создания терминологических словарей-справочников, учет традиционных и инновационных технологий в преподавании языка профессиональной коммуникации и анализа оригинальных источников международного права и общественно-политических текстов. В качестве методов исследования использовался дефиниционный и компонентный анализ с применением статистических методов анализа.

Что касается состояния рассматриваемой проблемы с учетом достижений современной науки, то лексикографическое исследование терминосистемы международного права осуществляется в рамках направления прикладной лингвистики, объединяющей в себе антропологическое направление лингвистических исследований, функциональную лингвистику, лингвистику дискурса, которые позволяют рассматривать терминосистемы языков профессионального общения в рамках профессиональных дискурсов.

Такой подход представляется актуальным и междисциплинарным, который отвечает требованиям современного гуманитарного знания. Необходимость создания подобных профессиональных словарей-справочников связано с целенаправленной работой по созданию, изданию и переизданию словарей различного типа – переводных, толковых, тезаурусов, международных, национальных, интердисциплинарных, поскольку метаязыки производственных сфер постоянно обогащаются. Кроме того, профессиональная лексика в силу расширения международных контактов требует определенного обобщения и схематизации концептосферы научного знания в соотношении с определенными вариантами перевода.

Основные результаты создания терминологического словаря-справочника «Английский для специалистов-международников» были апробированы и представлены на многочисленных конференциях и семинарах, которые получили положительные отзывы коллег, работающих в сфере обучения языку специальности. Научная и практическая значимость данного проекта состоит в эффективном формировании основ профессиональных лексикографических знаний и развития коммуникативных иноязычных компетенций специалистов-международников в сфере международного права и международных отношений в рамках последних достижений прикладной лингвистики, лексикографии, практики и методики преподавания языков профессионального общения с позиций межкультурной коммуникации.

В связи с появлением и развитием новых сфер социально-экономической деятельности, технологий и бизнеса создание современных словарей в плане научной методологии на основе достижений современной лингвистики дискурса в рамках прикладной лингвистики разработанная для данного словаря-справочника лексикографическая концепция может быть применена в описании стремительно развивающихся новых терминосистем.

Данный исследовательский проект впервые разрабатывается в рамках научно-исследовательской темы кафедры английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ. Проведен анализ профессионального дискурса международного права и обслуживающих его документов на основе теории содержания макротекстов, с учетом жанрового анализа на основе научных достижений белорусской научной лингвистической школы. Таким образом осуществляется подготовка эффективных коммуникантов у изучающих английский язык формируется дискурсивная компетенция – т.е. понимание тех, кто общается, того, с кем они общаются.

RELEVANCE OF COMPETENCES IN DOMAIN-SPECIFIC FIELDS IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL USE FOR STUDENTS STUDYING INTERNATIONAL LAW AND INTERNATIONAL RELATIONS

Tatiana Makarevich (Minsk, Belarus)

The paper reveals some facets concerning professional competences in the domain-specific fields international law and international relations in teaching post-graduate students English for professional use. Today, some of most relevant aspects in training international law and international relations post-graduate students are their readiness for efficient professional activity, ability to implement the acquired competences to solve real-life practical issues. Competences in English for specific purposes presuppose that international law and international relations post-graduate students are able to use ESP in their professional activity and cross-cultural communication. The article describes the purposes for creating by the author in cooperation with Irina Makarevich, the co-author, the terminological reference book "English for International Law Students". The given terminological reference book grounds on principles in discourse analysis, cognitive and applied linguistics.

Key words: competences, domain-specific fields, English for specific purposes (ESP), international law, international relations, terminological reference book "English for International Law Students"

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

А.П. Миньяр-Белоручева (Москва, Россия)

В работе рассматриваются исторические термины, представленные как система, позволяющие создать картину развития человеческого общества на протяжении его существования. Исторические термины неоднородны по своим характеристикам. Исторические термины первоисточников указывают на этап развития человеческого общества и предстают в своем неповторимом своеобразии. Специально созданные исторические термины манипулятивны по своей природе, они направлены на изменение восприятия исторических событий и приводят к переписыванию истории.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; студенты-историки; исторический дискурс; исторические термины первоисточников, специально созданные исторические термины; этап развития человеческого общества; доминирующее мировоззрение; историческая мысль; современная цивилизация

В языке для специальных целей соединились лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Вопрос о том «чему учить» и «как учить» стал рассматриваться в рамках одной дисциплины с учетом специфики предметной области изучаемого языка, каждый из которых имеет свои особенности на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях. Язык для специальных целей для студентов-историков имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при обучении английскому языку специальности.

Уникальность истории, связавшей науку и искусство, необходимо учитывать, как при отборе текстов, так и создании упражнений для учебников и учебных пособий, предназначенных для студентов-историков, изучающих английский язык. История оказалась в фокусе исследований с середины 1960х годов, когда

в обществе возник повышенный интерес к прошлому человечества, нашедшему свое воплощение в научном историческом дискурсе, позволяющему изучить язык историка в динамике.

История – наука о развитии человеческого общества в прошлом, отражается в языке письменных первоисточников и передается посредством современного языка вторичных источников с целью реконструкции процессов, пережитых человечеством в течение тысячелетий. Следует отметить, что язык первоисточников, отличающийся спецификой в каждый отдельно взятый отрезок времени, имеет для историков особую ценность, так как эволюционируя, наряду с обществом и определяясь уровнем его материального развития, сохраняет свою системную устойчивость и самостоятельность, тем самым позволяя историкам проводить датировку исторических событий, опираясь, прежде всего на лексический материал. Как известно, лексика относится к наиболее подвижному языковому слою, она чутко реагирует на все изменения, происходившие в жизни людей на протяжении их исторического развития. Динамика лексики отражает условия жизни народов, которые приводят к возникновению новых слов, уходу старых или приобретению ими нового значения. Количественные и качественные изменения лексического состава языка свидетельствуют об изменениях, происходивших в процессе развития человечества. Язык историка многослоен, поскольку включает научный язык современной историки эпохи и язык исторических источников, время существования которых варьируется от десятилетий до тысячелетий.

Словарный состав языка историка неоднороден и состоит из нескольких пластов. Наибольший интерес для историков и лингвистов представляют исторические термины, которые отражают основные категории и понятия исторической науки и способствуют созданию целостной картины исторического прошлого человечества. Исторические термины относятся к постфакторным образованиям и подразделяются на термины, извлеченные из первоисточников и специально созданные. Постфакторность исторических терминов объясняется тем, что для осмысления и выражения исторических событий требуется определенное время.

Извлеченные из первоисточников и вышедшие из активного употребления лексические единицы, историки реанимируют, используя их для описания событийной истории и создания колорита эпохи. Термины первоисточников обозначая предметы быта, орудия труда, социальные группы, военные подразделения, оружие, обмундирование, должности, денежные единицы, единицы объема, веса, длины и т.д., отражая изменения, происходившие в обществе, свидетельствуют об уникальности каждой культуры в конкретный период ее развития. Характеризуясь культурно-темпоральными особенностями, исторические термины первоисточников являются средством познания исторической действительности. Сложность изучения исторических терминов первоисточников заключается в меняющемся в каждую эпоху их значении, которое сложно установить по мере отдаления современности от изучаемого периода. Более того, для обозначения одних и тех же явлений в первоисточниках используются различные лексические единицы, которые также включают в разряд исторических терминов, создавая синонимический ряд терминов, которым *a priori* в этом отказано [3, с. 18–34].

Динамизм и флуктуарность не мешают историческим терминам первоисточников выполнять текстообразующую функцию в научном историческом дискурсе. Однако для того, чтобы войти в разряд широко распространенных исторических терминов, слова, извлеченные из первоисточников и введенные в научный оборот, должны быть осознаны и восприняты в качестве исторических терминов научным сообществом, которое не всегда однозначно относится к лексическим единицам, извлеченным из глубины веков. Исторические термины первоисточников, обозначая виртуальную, а не реальную предметность, именуют неререферентные объекты материальной культуры. По сути, совокупность данных терминов характеризует жизнь общества в прошлом: социально-экономические, общественно-политические, правовые отношения, военное дело, идеологию, быт. Исторические термины первоисточников необходимы историкам для того чтобы интегрировать «пеструю во времени и пространстве картину истории в единое целое» [1, с.30].

Крупнейшие историки, философы и политики XIX века не только обращались к анализу терминов первоисточников для познания жизни общества в историческом прошлом, но и создавали исторические термины, которые по своей природе были двуплановы. Одни из них использовались как для описания событийной истории в дополнение к историческим терминам первоисточников. Другие, будучи инструментарием исторической науки, предназначались для отражения методологии истории и играют формообразующую роль в означенном дискурсе. Исторические термины создавались по-разному: на основе классических языков, а также из ресурсов современного языка посредством переосмысления значения общеупотребительных слов, соположением лексических единиц, морфологическим путем.

Специально созданные исторические термины методологии истории представляют собой продукт доминирующего мировоззрения в исторической мысли современной цивилизации. Они являются вербальным результатом развития конкретной науки. Специально созданные исторические термины – это термины обобщенного сознания, отражающие абстрактные понятия, появились в процессе разделения системы научных знаний и являются продуктом человеческого мозга. Они употребляются для обозначения метакатегорий, то есть понятийного аппарата исторической науки. Иерархия понятийных систем в истории может служить наиболее объективным критерием выделения исторических терминов, при этом необходимо учитывать классификационные связи и терминологические подсистемы, объединенные с соответствующими понятийными системами истории. Анализ системы исторических понятий дает возможность определить взаимосвязь отдельных понятий, групп и подсистем. Терминологические системы могут быть разных уровней и отражать

как родовые, так и видовые понятия. Специально созданные термины исторической науки подразделяются на общенаучные термины и общиисторические термины.

Общенаучные термины интердисциплинальны и отражают наиболее общие понятия наук, выделившись из философии, одни общенаучные термины реализовались как термины конкретных наук. Другие общенаучные термины не приобрели в каждой науке своей индивидуальности. Следует отметить, что общенаучные термины восходят, с одной стороны, к античности, когда были выделены и обозначены наиболее общие понятия-категории, на основе которых впоследствии развивались разные науки, и к эпохе Возрождения – с другой. Общенаучные термины существуют с древних времен и образованы на основе классических языков, почти все английские общенаучные термины восходят к классическим языкам. Общенаучные термины и их производные переходят в разряд специально-исторических терминов начиная обозначать понятия, присущие только одному конкретному, темпорально лимитированному периоду развития человеческой истории, когда абстрактные представления переносятся на конкретные представления. При переходе термина с абстрактного на конкретный уровень очерчиваются хронологические рамки периода, определяемого данным понятием, развивается устойчивая система понятий, сопровождающих этот процесс. Сложная иерархически организованная система исторических терминов является наследием историков предшествующих веков, когда доминировало сформировавшееся в средневековье представление о языке, отводившее ему вторичную роль по отношению к мышлению.

Лингвистический поворот начала 1920х годов привел к переосмыслению роли языка, провозгласив его примат над мышлением. Новый подход к языку и мышлению, привел не только к новому восприятию действительности, но и ее реконструкции. Язык стал рассматриваться как воплощение бытия, в котором протекает жизнь [8]. Слово оказалось важнее реальности, оно превратилось в концентриальное оружие, направленное на завоевание сознания масс с целью его перекодирования [5]. Через пятьдесят лет гипотеза о роли языка, определяющего сознания [2] стала воплощаться в жизнь, затронув все сферы человеческой деятельности. Под предлогом заботы о душевном состоянии людей в западных странах приступили к проведению языковой политики для того чтобы *«убрать из языка все те языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, вернее, найти для них соответствующие нейтральные или положительные эвфемизмы»* [7, с. 215]. Историки были одними из первых ученых, воплотивших новые языковые постулаты в жизнь. Искренне полагая, что язык не отражает историческую действительность, а создает ее, языковое конструирование истории вылилось в трансформацию исторических терминов, которую требовала постоянная реконструкция картины мира прошлого. Историки, считавшие что постижение абсолютной истины невозможно, допускали рассмотрение исторических событий с разных ракурсов, что не могло не привести к индивидуальной интерпретации исторической реальности и созданию множества новых терминов, отражающих одни и те же исторические события и процессы. В первую очередь это коснулось способа маркировки исторического времени.

Следует отметить, что в исторической науке одной из основополагающих категорий является категория исторического времени, которое неоднородно и не совпадает со временем календарным. Историческое время отражает ритм внутренней структуры локальной истории в зависимости от длительности явления, события, процесса [1, с.57]. Для того чтобы изложить события, происходившие в разные отрезки исторического времени в одном и том же географическом пространстве, в темпоральных словосочетаниях историки инвариантно сохраняют одни лексические единицы, превращая в вариант другую их часть, что позволяет создать прецизионные единицы, соотносящиеся с определенным хронологически установленным историческим периодом. Установление хронологической последовательности исторических эпох и стадий развития человечества – сложный процесс. Он всегда выражает интересы конкретных социальных групп и политических группировок, отражает принятую на **конкретный момент** времени идеологию, которая структурирует сознание человека, не допуская девиаций, приводящих к слову реально существующих систем.

Изменение маркировки хронологии является весьма глубокой, сложной проблемой и связана с изменением господствующей идеологии, которое требует длительного времени. Так, несмотря на то, что официальное признание христианства Константином Великим в 325 году, события в Римской империи продолжали отсчитывать от первого года нахождения у власти императора Диаклетиана. Только 525 году скифский монах Дионисий Малый (Dionysius Exiguus) предложил вести летоисчисление от Рождества Христова. Обратная хронология была введена англосаксонским летописцем Бедой Достопочтенным в 731 году. Таким образом, шкала исторического времени была разделена на то, что происходило до Рождества Христова (Anno Domini или A.D.) и после Рождества Христова (Before Christ или B.C.). На введение и признание нового летоисчисления ушел не один век, что свидетельствует о сложности отказа от сложившихся стереотипов, особенно тех, которые касаются исторического времени. Новая хронологическая система, получившая широкое распространение в странах Западной Европе в VIII–IX веках, просуществовала до последней четверти XX века.

В России новая шкала отсчета времен была введена позже всех – в 1699 году, но свое новое наименование получила раньше всех. В связи с революцией России в октябре 1917 года и последующей десекуляризацией общества были введены новые названия означенной хронологии, обозначив «до» и «после» «Рождества Христова» как «до н.э.» (до нашей эры) и «н.э.» (нашей эры). В странах Западной цивилизации под предлогом толерантного отношения ко всем конфессиям замена аббревиатур A.D. на CE (Common Era) и B.C. на BCE (Before Common Era) произошла одновременно в строго рекомендательном порядке, не изменив при этом, их семантическую

составляющую. В реальности такие изменения представляют собой скрытую форму начала десекуляризации, которая в первые годы XXI века вылилась на Западе в откровенный отказ от празднования Рождества Христова, заменив на государственном уровне слово Christmas и все, что с ним связано, на Holiday [4].

Исторические термины, отражающие этапы развития человечества, представляют собой вербализованную модель развития человеческого общества. К концу 1960х годов длительная работа историков XVI–XIX веков вылилась в стройную всемирную хронологию, в рамках которой исторические события были отнесены к конкретным датам хронологической шкалы. Временной интервал, отделяющий исторический факт от современной эпохой был четко зафиксирован и казался незыблемым. Один из таких периодов был обозначен темпоральным термином Dark Ages (Тёмные века), который охватывал отрезок европейской истории с V по XI века и был отмечен упадком культуры, письменности и жизни людей в целом после падения Римской империи. Период с 476 по 1000 годы также называют «Ранним Средневековьем», термином, популяризованным английским историком XIX века Генри Галлам. Однако к 1970м годам общепринятая хронологическая «версия Скалигера-Петавиуса» удовлетворяла не всех историков, особенно, если датировка событий касалась истории Западной Европы. Переписывание истории началось с изменения хронологических границ и присвоения им новых названий.

Общепринятые представления о ходе исторического развития Европы после падения Римской империи были разрушены посредством введения пространственно-темпорального термина Late Antiquity, который объединив события, произошедшие в последние века до нашей эры и первые пять веков нашей эры, элиминировал деление хронологической шкалы, стирая грань между СЕ и ВСЕ. Таким образом, история стала рассматриваться как единый, непрерывный эволюционный процесс, получивший свое развитие не в результате вторжения (invasion – термин, не рекомендованный к употреблению) четырех следующих друг за другом разрушительных волн варварского нашествия на Римскую империю, что привело к концу Римского мира («the end of the Roman world»), а благодаря мирному заселению («accommodation») германскими племенами (Germanic people) ее европейской части, результатом которого стала «religious and cultural revolution». В настоящее время ради мира и гармонии проживающих в новом европейском образовании людей, историкам рекомендуется избегать употреблять лексические единицы, оскорбляющие чувства всех, кто в историческом прошлом находился в сложных взаимоотношениях друг с другом. Термины исторического дискурса, содержащие отрицательно коннотативные семы предлагается заменить на коннотативно нейтральные емкие, семантически насыщенные исторические термины, которые, конструируя новую историческую реальность, позволяют историкам в весьма обтекаемой форме писать о падении величайшей империи мира. Однако никакая трансформация исторических терминов не сможет изменить событий прошлого. В результате замены традиционных исторических терминов создается новая история Европы с ее новыми ценностями и представлениями [6]. Для сохранения наследия исторического прошлого, историкам необходимо тщательно подходить к выбору терминов, используемых для описания события прошлого. Представляется, что студентов-историков, изучающих английский язык специальности, необходимо знакомить с новыми веяниями, касающимися введения новых терминов в исторический дискурс.

Список литературы

- [1] Барг М.А. Категории и методы исторической науки. – М.: Наука, 1984.
- [2] Звегинцев В.А. Теоретико-лингвистические предпосылки гипотезы Сепира-Уорфа // Новое в лингвистике. – М.: Издательство иностранной литературы 1960.
- [3] Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии в СССР. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
- [4] Миньяр-Белоручева А.П., Покровская М.Е. Политическая корректность и языковая норма // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистик. Челябинск: Изд-во ЮУРГУ, 2007, № 1. – С. 26–29.
- [5] Миньяр-Белоручева А.П. Смена парадигм в истории и лингвистике // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистик. Челябинск: Изд-во ЮУРГУ, 2014, том 11, № 1. – С. 12–17.
- [6] Миньяр-Белоручева А.П. Лингвокультурные ценности в историческом дискурсе // Взаимодействие языков и культур: материалы Международной научной конференции, 28–30 мая 2018 г. Челябинск: Издательский центр ЮУРГУ, 2018, том 1. – С. 103–107.
- [7] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
- [8] Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988.

PECULIARITIES OF TEACHING ESP TO HISTORY-STUDENTS AT PRESENT

A.P. Minyar-Belouchewa (Moscow, Russia)

The paper deals with historical terms arranged as a system to perceive the development of human society for millennia. Historical terms are heterogeneous in their essence. The historical terms of

the primary sources indicate the cultural stage of the human development of human. The historical terms coined at present are manipulative by nature; they are aimed at changing the perception of historical events and lead to the rewriting of history.

Key words: ESP; history-students; historical discourse; historical terms; primary sources, coined historical terms; the stage of human development; the dominant world-view; historical thought; the modern civilization

References

- [1] Barg M.A. Kategorii i metody istoricheskoy nauki [Categories and methods of historical science]. – M.: Nauka, 1984.
- [2] Zvegincev V.A. Teoretiko-lingvisticheskie predposylki gipotezy Sepira-Uorfa [Linguistic background of the Sapir-Whorf hypothesis] // Novoe v lingvistike. – M.: Izdatel'stvo inostrannoy literatury 1960.
- [3] Lotte D.S. Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoy terminologii v SSSR [Fundamentals of creating scientific and technical terminology in the USSR]. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1961. – 158 s.
- [4] Minyar-Beloroucheva A.P., Pokrovskaya M.E. Politicheskaya korrektnost' i yazykovaya norma [Political correctness and language norms] // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistik. CHelyabinsk: Izd-vo YUURGU, 2007, №1, s. 26–29.
- [5] Minyar-Beloroucheva A.P. Smena paradigm v istorii i lingvistike [Paradigm shift in history and linguistics] // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistik. CHelyabinsk: Izd-vo YUURGU, 2014, tom 11, №1, s. 12–17.
- [6] Minyar-Beloroucheva A.P. Lingvokul'turnye cennosti v istoricheskom diskurse [Language and cultural values in historical discourse] // Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 28–30 maya 2018 g. CHelyabinsk: Izdatel'skij centr YUURGU, 2018, tom 1, s. 103–107.
- [7] Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication.]. – M.: Slovo, 2000.
- [8] Heidegger M.M. Pis'mo o gumanizme. Problema cheloveka v zapadnoj filosofii [Letter on Humanism. The problem of man in Western philosophy]. – M.: Progress, 1988.

УПОТРЕБЛЕНИЕ АРТИКЛЕЙ В НАЗВАНИЯХ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ И ДОКЛАДОВ НА КОНФЕРЕНЦИЯХ: АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК

З.Е. Перцева (Москва, Россия)

В статье анализируются типичные ошибки, которые делают студенты в употреблении артиклей, переводя заглавия своих научных работ и докладов на конференциях на английский язык. Делается попытка классифицировать ошибки и дается ряд практических рекомендаций, как их избежать.

Ключевые слова: определенный артикль, неопределенный артикль, отсутствие артикля, терминология

В настоящее время возникла необходимость переводить на английский язык названия рефератов, дипломных работ, названий докладов студентов на научно-практических конференциях.

В течение ряда лет я редактировала заглавия указанных работ, выполненные студентами факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ имени М.В. Ломоносова, отмечая типичные трудности, с которыми сталкиваются обучаемые: употребление артиклей, атрибутивных сочетаний, оборотов, не характерных для научного регистра английского языка.

Анализ проверенных названий (более 500) указанных работ позволил выявить типичные ошибки в употреблении артиклей. Надо сразу сказать, что артикль представляет собой самую трудную проблему для наших учащихся, где они делают основное количество ошибок. Объём статьи не позволяет коснуться всех случаев некорректного использования артиклей, поэтому мы остановим свое внимание на самых грубых ошибках, которые сразу бросаются в глаза и которые можно было бы избежать. Цель данной статьи – выявить и классифицировать типичные ошибки в употреблении артиклей в названиях научных работ и, на основании предложенной классификации, дать ряд методических рекомендаций по использованию артиклей в названиях научных работ.

Нельзя забывать, что «употребление разных вариантов артикля создает разные варианты контекста и изменяет содержательную структуру коммуникации» [1.23]. Наличие или отсутствие того или иного артикля выполняет смысловозначительную функцию. Под влиянием артиклей имена существительные могут переходить из одной группы лексики в другую [1.26]. Дифференцирующая роль артикля проявляется в варьировании уровня обобщения в семантике существительного. Определенный и неопределенный артикли всегда сохраняют присущее им значение идентификации и классификации, несмотря на то, что оба артикля могут быть взаимозаменяемыми. «Выбор артикля определяется содержанием-намерением высказывания, когнитивной установкой автора. Он зависит от того, какое значение хочет придать автор своим высказываниям – идентифицирующее или классифицирующее» [2.146]. Итак, перехожу к классификации типичных ошибок.

1. Употребление артиклей со словами *interpretation, analysis, study, method, approach* и т.д.

Одна из часто встречающихся ошибок в заголовках работ студентов возникает тогда, когда студенты ссылаются на свою работу в названии, употребляя такие слова, как: “analysis”, “study”, “interpretation”, “method”, “case study”. В этом случае должен быть в английском переводе только неопределенный артикль, поскольку речь идет об *индивидуальном* анализе, изучении, интерпретации, например «Сравнительный анализ образовательных программ по специальности «Связи с общественностью» Пекинского университета и МГУ имени М.В. Ломоносова» переводится студентом как “Comparative analysis of public relations education programmes at the University of Beijing and Lomonosov Moscow State University”. Полное отсутствие артиклей – ошибочно, ибо оно придает заголовку расплывчатость, создавая впечатление, что эта работа не закончена. Правильный вариант: “A comparative analysis...”

Та же самая ошибка повторяется весьма часто, например (мы приводим в скобках в следующих примерах нужный артикль, который отсутствовал в оригинальном переводе): «Досрочные парламентские выборы 2017 года в Великобритании: анализ политических лидеров гонки» – “The early 2017 United Kingdom general election: (an) analysis of the leaders’ political campaigns” (перевод должен включить неопределенный артикль: “an analysis of...”); «Обзор наиболее актуальных проблем американских городов» – “(A) review of the most topical problems of the American cities; (An) “The analysis of social media data using Big Data Processing Techniques” (A) “Survey on tree edit distance and related problems”.

В других работах также делаются ошибки при переводе вышеупомянутых слов. В одной работе студент переводит свое название так: «Определение знания в современной математике» как “The analysis of knowledge in contemporary mathematics”. Использование здесь определенного артикля подразумевает, что эта работа является окончательным анализом, который отвечает на все вопросы, и поэтому исключает возможность дальнейшего обсуждения. Следует писать: «An analysis...». Ошибки этого типа встречаются довольно часто: «Вымирает ли телевидение: правда или миф. Сравнительный анализ медиа потребления в России и США» – “The extinction of television: truth of myth. (A) “The comparative analysis of media consumption in Russia and the USA”, (A) “The Programmer’s approach of looking at Array vs. Linked List”.

Если же студент в названии своей работы ссылается не на свой собственный анализ (или истолкование, интерпретацию и т.д.), а на анализ другого автора, чей анализ в свою очередь будет обсуждаться, то употребление определенного артикля – обязательно. Вот правильный перевод заглавия: «Анализ произведения А.Смита «Исследование о природе и причине богатства народов»» – “The analysis of A.Smith’s “An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations”; «Факторы конкурентоспособности страны в концепции М.Портера» – “The factors of the state competitiveness in the concept of M.Porter.”

“Отношения между Соединенным Королевством и Ирландией через призму истории: ненависть, дружба или партнерство?» – “Relationship between the United Kingdom and Ireland through the prism of history: hatred, friendship or partnership?”

Правильный перевод: “The relationship...” (The) “A Great Tree-List Recursion Problem”.

Терминологизация

В заголовке представляются ключевые концепции работы. Вследствие этого часто бывает так, что автор абстрагирует некоторые слова, которые в тексте работы будут часто употребляться как термины. Они становятся терминологизированными и используются как абстрактные понятия, поэтому употребляются без артиклей. «Характерное для абстрактных существительных отсутствие артикля перед предметным существительным в единственном числе свидетельствует о полном отвлечении и абстрагировании как от идентификации, так и от классификации предмета» [1.10].

Такие слова, как «концепция», «конфликт», «проблема» наряду с другими однотипными лексическими единицами, часто встречаются в заглавиях студенческих работ. Чаще всего за ними следует в английском языке предлог ‘of’, который отмежевывает классифицирующее слово («проблема», «концепция», «конфликт») от конкретизирующей части фразы (“of x”). Вторая часть помещает первую в конкретный контекст, что делает обязательным использование определенного артикля, который демонстрирует конкретизирующую силу семантики второго существительного по отношению к семантике первого.

Правильный перевод: «Проблема истины в социальном познании» – “The problem of truth in social cognition”. Надо задавать обычные вопросы при переводе второй части: конкретизирован ли контекст? идет ли

речь о чем-нибудь обобщенном или определенном? Здесь самый важный момент заключается в том, что перед классифицирующими словами, за которыми следует конкретизирующие слова, ставится определенный артикль.

В проверенных работах студенты чаще всего правильно переводят эти слова, когда они употребляются в значении индивидуализируемой идентификации: «Конфликт между частным и публичным в английской культуре двадцатого века» – “**The** conflict between private and public in English culture of the twentieth century”;

Однако есть случаи, в которых такие слова, как «модель», «проблема», «конфликт», «феномен», «обзор» обычно использующиеся в классификационном значении, обобщаются и превращаются в абстрактные понятия и употребляются без артикля. Рассмотрим следующие примеры: «Проблема и решение: математический подход к литературоведению» – “Problem and solution: the mathematical approach to literary studies,” «Сетевое обучение» – “Networked learning”, “Американский анархизм: вчера, сегодня, завтра» – “American anarchism: past, present, future”.

Исследователи отмечают случаи, когда слова или словосочетания по значению приближаются к термину и употребляются без артикля. Вот типичная ошибка: «Трудности во внешней политике Великобритании, вызванные британскими заморскими территориями» – “The political issues for the British foreign diplomacy caused by the British Overseas Territories.” Словосочетание «British foreign diplomacy» обладает семантикой очень общего характера, которое можно рассматривать как термин, поэтому оно употребляется без артикля. Всё словосочетание сливается в единое целое, образуя нерасчлененное понятие. Но если мы помещаем данное словосочетание в конкретный контекст, увязывая его, например, с определенным правительством в истории («Внешняя политика Англии при Т.Блере»), то использование определенного артикля возможно, но не обязательно.

«Религиозный экстремизм: религия в контексте этнорелигиозного терроризма» – “Religious extremism: religion in the context of ethnoreligious terrorism.” И религия, и терроризм являются неисчисляемыми именами существительными, и поэтому не могут сочетаться с артиклями. Вот еще примеры из заголовков статей в области компьютерной науки: “Business Model Design and Process Optimization”, “Unicast, Broadcast and Multicast”, “Model helps robots navigate more like humans do”, «Сравнение методов психологического воздействия в социальной и политической рекламе» – “Methods of psychological influence in social and political advertising: a comparative analysis».

Одной из тенденций современного английского языка является использование отглагольного существительного, которое употребляется отдельно или в составе сложного термина и «указывает не на отдельный факт совершения действия, а на обобщенное представление о нем как о много раз повторяющемся действии» [2.142]. В некоторых случаях возможен выбор определенного или нулевого артикля, так как ситуация допускает и терминологизацию существительного, и его идентификацию путем указания на целый класс. Наиболее ярко это проявляется в работах, посвященных компьютерной науке. Приведем ряд примеров: “Understanding the Supply Chain Collaboration Continuum”, “Understanding the solar wind-Mars interaction with global magnetohydrodynamic modelling”, “Using Fuel Cells to Make Data Centers More Efficient, More Sustainable”, “Automating big-data analysis”, “Bringing Telemedicine to the Workplace”, “Advancing with Lifecycle Management”, “Taking a Personal Leadership Inventory”, “Finding the Healthcare Technology Job You Want”, “Creating a new generation of computing device”

В ходе своих занятий я советую студентам по возможности употреблять первое существительное в названии во множественном числе, что позволяет избежать употребление артикля, чтобы не сделать ошибку в названии, например, “Художественная галерея как культурные феномен: “Art galleries as a cultural phenomenon”. Вот еще несколько примеров из области компьютерной науки: “Reeb graphs for shape analysis and applications”, “New method for analyzing crystal structure”, “Physicists predict previously unseen phenomena in exotic materials”.

Список литературы

- [1] Рейман Е.А. Английский артикль. АН СССР, 1988.
- [2] Тымчук Е.В. Артикль и межкультурная коммуникация. МГУ, филологический факультет, кафедра английского языкознания, Макс Пресс, Москва 2005.
- [3] Прибыток И.И. Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Академия, 2008.
- [4] John A. Hawkins On (In)definite Articles: Implicatures and (Un)gramatically Prediction,.
- [5] Journal of Linguistics, Vol. 27, No.2 (Sept. 1991).
- [6] <http://news.mit.edu> – MIT News | Massachusetts Institute of Technology.

COMMON MISTAKES IN THE USE OF ARTICLES WHEN TRANSLATING THE TITLES OF RESEARCH PAPERS AND CONFERENCE REPORTS INTO ENGLISH

Z.E. Pertseva

The article analyses typical mistakes students make when translating the titles of their research papers and conference reports into English. An attempt is made to classify these mistakes and some recommendations are given how to avoid them.

Key words: definite article, indefinite article, absence of article, terms

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

К.В. Попова, Д.Р. Мамедова (Москва, Россия)

Данное исследование обусловлено тем, что на сегодняшний день сфера образования находится в постоянном развитии. Большинство университетов стремятся дать студентам высшее образование, которое будет признано во всем мире. Все большие университеты принимают студентов, которые принадлежат к различным национальностям и, как следствие, говорят на разных языках. РУДН один из университетов, в котором обучаются студенты со всего мира и единственный университет, в котором проходят обучение студенты из 150 стран. В связи с этим необходимо разработать определенные стратегии при обучении иностранным языкам студентов, принадлежащих к различным языковым группам. В нашем исследовании особое внимание уделяется студентам, проходящим обучение экономическим специальностям. Актуальность данной работы обусловлена тем, что сегодня экономика является одним из наиболее перспективных и востребованных направлений, как в России, так и во всем мире. В данном исследовании выделяются методы обучения языку специальности мультикультурных студентов. Целью данного исследования является определение как принадлежность к различным языковым группам влияет на выбор методов обучения студентов; анализ разнообразных видов деятельности, используемых во время занятий по иностранным языкам, таких как реферирование, перевод, разбор кейсов и занятия с носителем языка. Данное исследование суммирует имеющиеся данные и методы обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей и предлагает наиболее частотные методы, применяемые в неязыковых вузах в группах студентов, имеющих разные национальности.

Ключевые слова: мультикультурные студенты, неязыковые вузы, язык специальности, методы обучения

Введение. Сфера образования постоянно развивается. В связи с этим необходимо следовать современным трендам и тенденциям. Методики и технологии обучения разнятся в зависимости от мировых требований к стандартам образования. В наши дни образование становится все более доступным и разнообразным. Студенты получают возможность выбирать университет, в котором они хотят получать образование, и не обязательно в их родной стране. Сегодня, географические границы между странами становятся более размытыми в связи с развитой мобильностью людей, и каждый имеет возможность получить образование за рубежом. В результате, огромное количество университетов по всему миру сталкиваются с проблемой обучения студентов, имеющих различные культурные ценности и языковые традиции, кроме того, необходимо создать атмосферу, в которой каждый отдельный студент сможет свободно выражать свое мнение и делиться идеями по поводу какой-то определенной темы обсуждения.

Естественно, обучение мультикультурных студентов имеет свои особенности, которые нужно учитывать, составляя учебный план и выбирая задания, которые могут быть использованы во время занятий по профессиональному английскому языку для студентов, чьи фоновые знания и языковые традиции отличаются от студентов-носителей языка, поскольку эти знания необходимы для успешного освоения материала.

Российский университет дружбы народов (РУДН) считается одним из наиболее уникальных университетов в контексте современной системы образования в Российской Федерации, не только благодаря подготовке высококвалифицированных российских специалистов, но и благодаря тому факту, что он является единственным университетом в России с наибольшим количеством иностранных студентов. РУДН предоставляет

возможность получить образование по таким направлениям, как медицина, юриспруденция, инженерное дело и т.д. В нашем исследовании мы рассмотрим студентов, изучающих «Экономику» и изучающих язык специальности на экономическом факультете РУДН, поскольку это направление является одним из популярных и востребованных среди интернациональных студентов.

В основе данного исследования лежит анализ лингвистических методов обучения языку специальности мультикультурных студентов, специализирующихся в экономике и проходящих обучение в неязыковом вузе. Среди наиболее частотных методов можно выделить реферирование, перевод, разбор кейсов и занятия с носителем языка. Во время прохождения программы по освоению языка специальности, студентам было предложено оценить эффективность данных типов заданий.

Особенности обучения языку экономики. Обучение языку специальности, в общем, и языку экономики, в частности, невозможно без рассмотрения термина «экономический дискурс». Дискурс считается одним из фундаментальных понятий лингвистики, поэтому лингвисты стремятся и по сей день дать наиболее точное определение данного феномена. Дискурс изучали такие ученые, как Арутюнова Н.Д., Кубрякова Е.С., ван Дейк и другие.

Согласно определению ван Дейка, дискурс это коммуникативный акт, который совершается между говорящим и слушающим или наблюдателем в определенный период времени [Ван Дейк, 1988].

Среди российских ученых, наиболее популярное определение было выдвинуто Арутюновой Н.Д., которая определяла дискурс следующим образом: «связный текст вместе с его экстралингвистическими факторами, такими как прагматический, социокультурный, психолингвистический и другими» [Арутюнова, 1990: 136]. В нашем исследовании под дискурсом понимается динамический феномен. Основной целью дискурса является производство речевого акта (текста) и гарантия его восприятия реципиентом.

Экономический дискурс, в частности, это сочетание речевых актов в сфере экономики, а также устные экономические тексты и статьи, которые были созданы профессионалами, не профессионалами и журналистами.

Выделяют несколько целей экономического дискурса, которые необходимо принимать во внимание при обучении языку специальности студентов, специализирующихся в экономике:

- 1) Распространение информации относительно экономической ситуации в стране или мире;
- 2) Изучение направлений экономического развития;
- 3) Освещение экономических событий [Малюга, 2014: 176].

Язык, используемый в экономическом дискурсе, характеризуется полным набором языковых средств и грамматических форм, экономической лексикой и специализированными терминами. Это связано с необходимостью воздействовать на получателя, представить информацию и побудить к действию. Кроме того, экономический дискурс способствует эффективной и профессиональной коммуникации среди групп профессионалов.

Экономика имеет практическую направленность. Знание экономики позволяет людям принимать более взвешенные решения при покупке каких-либо продуктов, решении сложных жизненных ситуаций, рассмотрении различного рода вопросов (например, какие профессии считаются наиболее высокооплачиваемыми, в каких сферах наиболее низкий уровень безработицы и т.д.). Более того, это позволяет понять, как функционирует экономика в определенной стране и во всем мире.

В связи с этим, необходимо познакомить студентов с экономическим дискурсом. Поэтому нужно выделить ряд особенностей экономического дискурса, которые могут вызвать затруднения у студентов, обучающихся на нелингвистических направлениях:

- огромный массив данных в сочетании со сложной терминологической базой;
- отсутствие последовательной манеры изложения;
- широкое использование метафор;
- замена слов их фразеологическими эквивалентами [Петушинская, 2008].

Помимо данных факторов, необходимо учитывать тот факт, что РУДН мультикультурный университет, в котором проходят обучение студенты со всего мира. Следовательно, еще одним условием для успешного прохождения образовательной программы, является изучение английского языка в общем, а не только экономического дискурса. Таким образом, адаптация интернациональных студентов к новой обстановке тесно связана с формированием стабильной системы отношений на всех уровнях педагогической системы.

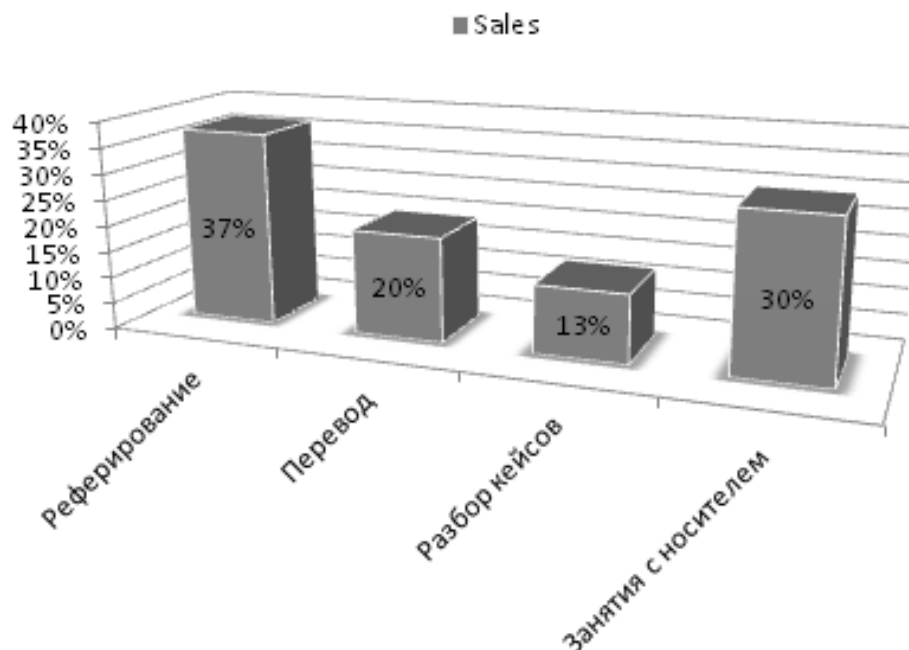
Несмотря на то, что РУДН – это неязыковой вуз, он дает возможность студентам посещать занятия по английскому языку, где они могут познакомиться с языком их будущей профессии и улучшить свои знания английского в целом в рамках программы дополнительного профессионального образования «Переводчик».

Как уже упоминалось ранее, занятия по изучению языка специальности нацелены на определение наиболее эффективных методов при освоении языка специальности мультикультурными студентами. В ходе занятий, преподаватели применяют следующие методы и типы заданий: занятия с носителем языка; реферирование; перевод; разбор кейсов.

Мы провели опрос среди почти 300 студентов, специализирующихся в экономике и проходящих обучение по программе «Переводчик», чтобы выявить какие методы являются самыми эффективными для сту-

дентов при изучении экономического дискурса, знание которого поможет им в дальнейшем при работе со специализированными экономическими текстами, документами и материалами.

Согласно опросу (рис.1), студенты считают реферирование самым эффективным методом изучения языка специальности (37%).



(рис.1)

Реферирование подразумевает изучение аутентичных статей, публикуемых в международных изданиях (газетах, журналах), таких как The Economist, The Guardian, на различных сайтах – bbc.com, investopedia.com и других. Популярны экономические статьи выполняют все основные функции, необходимые для обучения студентов не лингвистов. Среди этих функций можно выделить следующие: информативная, образовательная и развлекательная. Во время ознакомления со статьей, студенты изучают лексику, используемую в международном сообществе, общие научные термины и специализированную терминологию, связанную с их областью знаний.

Студенты отдают предпочтение именно данному типу заданий, так как статьи могут быть написаны в разных стилях и содержать, помимо специализированной терминологии, разговорные выражения, сленг и жаргон, которые могут помочь в понимании культуры других народов. Кроме того, в статьях встречаются элементы языковой игры, что объясняет, как слова могут быть использованы в языке, и фразеологические единицы, которые необходимы для расширения словарного запаса студентов.

После прочтения статьи и выполнения ряда заданий, студенты составляют краткий пересказ данного текста с использованием определенных клише и в соответствии с определенной структурой. Данное задание помогает студентам кратко выразить их идеи, не вдаваясь в излишние подробности.

Вторым по популярности заданием, студенты считают занятия с носителем языка (30%). На начальном этапе студентам достаточно трудно общаться с носителем языка, это может быть вызвано несколькими причинами:

- сложности в преодолении языкового барьера;
- студенты боятся неправильно понять задание;
- студенты боятся ошибиться с выбором подходящего термина и слова.

Однако, вскоре они понимают, что основная задача носителя помочь им преодолеть эти трудности и научить их как вести беседы на профессиональные темы и как реагировать в случаях, если возникло недопонимание. Более того, носители помогают студентам улучшить их знания языка и в то же время избавиться от страха общения с иностранцами.

Одним из значительных преимуществ занятий с носителем языка является невозможность использования родного языка для выражения своих мыслей. Преподаватель из англоговорящей страны, помимо всего прочего, является еще и носителем культуры его/ее страны. Это один из лучших способов узнать, как принято общаться в профессиональных кругах из первых уст.

Третье место в опросе занимают задания на перевод (20%). Во время этих занятий студенты переводят специализированные тексты с русского языка на английский и наоборот. Данное задание полезно как для русских, так и иностранных студентов, так как позволяет улучшить их навыки владения иностранным языком. Целью перевода является нахождение эквивалентных отношений между исходным текстом и текстом перевода. Студенты учатся, как правильно сочетать слова, какие лучше использовать грамматические конструкции. Кроме того, это еще один из способов расширить словарный запас.

И наконец четвертое место занимает разбор кейсов (20%). Основная задача кейсов – научить студентов определять и разрешать проблему, работать с информацией, анализировать и систематизировать данные, уметь аргументировать свою точку зрения, искать альтернативные методы решения, возникающих вопросов, принимать решения и улучшать навыки работы в команде.

Заключение. В заключении хотелось бы отметить, что стремление получить образование за рубежом открывает довольно привлекательные перспективы для студентов со всего мира. Однако, студенты, изучающие не языковые специальности, сталкиваются с определенными проблемами в процессе обучения. В нашем исследовании, были проанализированы методы и задания, применяемые во время занятий по английскому языку для мультикультурных студентов, специализирующихся в экономике в Российском университете дружбы народов. Согласно опросу, среди наиболее эффективных занятий были выделены реферирование и занятия с носителем языка.

Кроме того, необходимо принимать во внимание происхождение студентов при планировании занятий, так как необходимо понимать каким аспектам должно быть уделено наибольшее внимание, какие аспекты требуют более детального изучения.

Практическая значимость данного исследования обусловлена тем, что полученные результаты могут применяться во время занятий по лексикологии, межкультурной коммуникации, а также при подготовке студентов экономических специальностей, проходящих обучение по программе «Переводчик» на примере Российского университета дружбы народов.

The present study is based on the fact that nowadays the sphere of education is constantly developing. The vast majority of universities all over the world tend to provide their students with a higher education that will be recognised globally. There is a wide range of universities in Russia that follow this trend. More and more institutes of higher education are designed for students with diverse language backgrounds. There is a large number of universities that focus on teaching students with different ethnic and linguistic origin. RUDN University is the only university in Russia that educates students from 150 countries. That is why it is necessary to develop peculiar strategies of teaching foreign languages for students who belong to various language groups. Our research relies on the observation of students majoring in economics. The relevance of the topic is due to the fact that today economics is still one of the most prospective and sought-after fields of study in Russia. Therefore our research is aimed at identifying the most common and efficient methods of teaching foreign languages to multicultural students majoring in economics. The purpose of the given research is to analyse the linguistic means used in economic discourse in order to single out the most potent strategies of teaching foreign languages that can be implemented within the education process in non-linguistic university. Besides, one more aim of the research is to distinguish how the belonging to different language groups influences the choice of methods that are used by the lecturer during the education process. In addition, we analyse diverse activities that are used during the foreign language lessons for students majoring in economics such as rendering, translation, case studies, lessons with native speakers to identify the most useful and helpful means of teaching and learning of specialised language.

The present research systematises the existing data and methods of teaching foreign languages for students majoring in economics and suggests methods that are frequently used in non-linguistic universities in groups of students with diverse language backgrounds.

Key words: multicultural student, language background, economic discourse, non-linguistic university, teaching methods

Список литературы

- [1] Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136–137. [Arutjunova N.D. Diskurs // Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'. – М.: Sov. Jenciklopedija, 1990. S. 136–137.]
- [2] Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. Москва, 1998. [Van Dejk T.A., Kinch V. Strategii ponimaniya svjaznogo teksta // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 23. Kognitivnye aspektja jazyka. Moskva, 1998.]
- [3] Кубрякова Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25. [Kubryakova E.S. O ponjatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike: obzor // Diskurs, rech', rechevaja dejatel'nost'. Funkcional'nye i strukturnye aspekty: sbornik obzorov. – М.: INION RAN, 2000. S. 7–25.]
- [4] Малюга Е.Н., Томалин Б., Английский профессиональный жаргон в экономическом дискурсе, Журнал Язык и Литература, вып. 5(4), стр.172–181, 2014. [Maljuga E.N., Tomalin B., Anglijskij professional'nyj zhargon v jekonomicheskom diskurse, Zhurnal Jazyk i Literatura, vyp. 5(4), str.172–181, 2014.]
- [5] Петушинская Е.Г., Язык популярного экономического дискурса. Москва, 2008. [Petushinskaja E.G., Jazyk populjarnogo jekonomicheskogo diskursa. Moskva, 2008.]

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ПРОГРАММ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ АСПИРАНТОВ-СОЦИОЛОГОВ

Е.П. Поцыбина (Москва, Россия)

Статья посвящена проблеме обучения языку специальности аспирантов социологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова. В статье рассматриваются методы совершенствования умений академического письма и обучения аспирантов умению правильно представлять результаты своих исследований в соответствии с требованиями научного стиля.

Ключевые слова: язык для специальных целей, функциональные стили, академическое письмо, научная статья, реферат, интернет-ресурсы

Современный этап реформирования высшего образования, соотнесения его с потребностями XXI века требуют пересмотра многих привычных положений, в том числе целей и результатов образования, модернизации его содержания, оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса [Кузьмина, 2011:201]. В настоящее время существует целая сеть компьютерных технологий, которые обеспечивают доступ к практически безграничным интернет – ресурсам для обучения иностранному языку. В учебном процессе при обучении языку специальности аспирантов – социологов мы часто обращаемся к источникам информации, доступным через Интернет, таким как: языковые справочники, словари, энциклопедии, сайты, предлагающие образцы устной и письменной речи в зрительной, слуховой и смешанной модальности, к интерактивным текстовым, аудио-и видеоматериалам, специально предназначенным для обучения иностранному языку. Использование инновационных технологий значительно интенсифицирует процесс обучения, способствует формированию связанного, структурированного мышления, созданию условий для развития профессиональных умений, формирования способности критически оценивать факты и результаты исследований, устанавливать оригинальные связи между новой и старой информацией. [Гальскова, 2009: 10–11]

Обучение аспирантов- социологов английскому языку для специальных целей осуществляется на базе программы, утвержденной Ученым советом факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Согласно программе обучение иностранному языку осуществляется на основе компетентностного и коммуникативно-когнитивного подходов. Программа предусматривает развитие иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов для решения научных и профессиональных задач, для осуществления межличностного общения с представителями разных языковых и культурных сообществ, эффективное использование интернет-ресурсов. Основное внимание в процессе подготовки аспирантов-социологов уделяется продуктивным видам речевой деятельности (письменная речь и говорение), интегративным умениям чтения, аудирования и письменной речи (реферирование, аннотирование, написание эссе и научных статей), а также различным видам перевода. В данной статье будут рассмотрены смешанные технологии (традиционные и инновационные), используемые для обучения аспирантов умениям продуктивного письма. В аспирантуре- на третьей, заключительной ступени процесса обучения в вузе- соблюдается принцип преемственности обучения иностранному языку: умения, приобретенные обучаемыми ранее в бакалавриате и магистратуре, получают дальнейшее развитие и совершенствование. Обучения продуктивному письму в аспирантуре строится на углубленном изучении научного текста, особенностей научного функционального стиля. Из всех жанров научной прозы в качестве материала для изучения чаще всего используется научная статья. Именно статья имеет ряд преимуществ в качестве изучаемого текста. Научная статья обычно строго унифицирована по организации содержания и языкового оформления и является самой общепринятой формой публикации первичной научной информации. [Теория и практика английской научной речи 1987:196]

В ходе работы со статьей аспиранты изучают композиционную и текстологическую организацию статьи: определяют основную тематику статьи, обозначают основные структурные компоненты. Современное состояние Интернета позволяет в учебном процессе использовать новейшие публикации зарубежных профильных журналов. Научная электронная библиотека МГУ имени М.В.Ломоносова предоставляет обучающимся возможность бесплатно совершать поиск и скачивать для изучения научные статьи по тематике своего исследования на сайтах с высоким научным рейтингом: Cambridge University Press, EBSCOHost, Google Академия, Elsevier(ScienceDirect)), Oxford University Press, Springer(Journal) JSTOR, SAGE(STM&HSS) и других. Работа с аутентичными текстами соответствует современным дидактическим требованиям. Анализ содержания научных статей способствует развитию и совершенствованию языковых и профессиональных умений

аспирантов. На занятиях по английскому языку обучаемым предлагается провести обзор профессиональных зарубежных журналов на английском языке и выбрать статьи по тематике наиболее актуальной и релевантной для их исследований. В качестве задания аспирантам предлагается проанализировать содержание статьи, определить, имеются ли в ней оригинальные научные результаты, содержит ли она описания оригинальных научных исследований или она представляет лишь интерпретацию известных фактов. [Программа, 2017:7]). На следующем этапе работы обучаемые более подробно знакомятся с содержанием статьи, выявляют методы и подходы к решению поставленной автором статьи задачи, рассматривают результаты, полученные в ходе описываемого исследования. Подробный разбор организации научной статьи, написанной в соответствии с требованиями функционального стиля письменной научной речи, создает прочную информационную базу необходимую аспирантам для написания своих научных работ: статей, рецензий, рефератов. В ходе чтения и обсуждения научных статей обучаемые знакомятся не только со структурными компонентами статьи, но и усваивают их функциональное значение и значимость для передачи содержания статьи. При обсуждении методики написания статьи отмечается следующее:

- актуальность правильного выбора заглавия статьи (оно должно быть кратким и информативным;
- роль введения для определения цели и круга проблем, рассматриваемых в статье;
- значимость основной части статьи, в которой отражаются методы и принципы проведения исследования, детализированное описание материалов и теоретических рассуждений, результаты исследования, которые могут быть суммированы в виде таблицы или графика;
- важность заключения, в котором формулируется значимость проделанного исследования и возможное сопоставления его с другими работами в данной области;
- необходимость правильного оформления списка использованной литературы;

Требования к написанию статей нашли отражение в работах выдающихся представителей Московской филологической школы, посвященных основам функционального научного стиля [Теория и практика английской научной речи 1987:196]. Обладая теоретическими знаниями необходимыми для написания статьи, аспиранты успешно выполняют различные письменные задания, правильно оформляют свои статьи в которых находят отражение результаты их исследований.

На занятиях по иностранному языку аспиранты также совершенствуют умения составления рефератов. Знакомство с основными элементами теории связанного текста значительно облегчает процесс обучения письменной речи. Анализируя содержания научных статей, обучаемые приобретают навыки выделения и использования языковых и текстообразующих средств при написании рефератов. В основе процесса реферирования лежит компрессия содержания реферируемого материала, осуществляемой на основе полного понимания рассматриваемого текста и соответствующего языкового оформления. Аспиранты учатся выделять лексико-смысловой «каркас» текста, используя целый ряд текстообразующих элементов (*firstly, secondly, thirdly, as, since, as a result, due to, what is more...etc*), для определения последовательности изложения основного содержания.. Аспирантам предлагается найти в каждом разделе текста тематические предложения и выделить в них те, которые несут основную смысловую нагрузку, а также выделить ключевые слова и выражения, характерные для изучаемой тематики. При составлении реферата обучаемые должны учитывать тот факт, что по своей композиционной структуре реферативные тексты совпадают со структурой статьи и включают следующие основные компоненты: цель, метод, результаты, заключение. Аспиранты знакомятся с содержательной функцией каждого из этих компонентов, выполняют задания на закрепления этих знаний для того, чтобы можно было их использовать на уровне автоматизма при составлении рефератов как письменных, так и устных текстов. Аудиотексты представлены онлайн-лекциями, выступлениями, речами. Основу реферирования, целью которого является сжатие материала реферируемого источника, составляет анализ и синтез. [Басова, 2011: 91]. Анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию из текста оригинала, изъять все второстепенное: положения, не содержащие новизны или являющиеся широко известными в данной области; положения, содержащие повторение уже высказанных утверждений; положения, недостаточно обоснованные автором; детальное описание эксперимента или методологии. При осуществлении реферирования, наряду с использованием смысловых механизмов сокращения текста, аспиранты приобретают навыки использования языковых единиц для сокращения языковых высказываний. Так, на уровне предложения конденсация речевого выражения реализуется использованием причастных, инфинитивных и герундиальных оборотов вместо соответствующих придаточных предложений. Устранение избыточной информации может также осуществляться употреблением слов-заместителей. На уровне словосочетания сокращение осуществляется за счет использования конструкций с цепочкой препозитивных определений. [Теория и практика английской научной речи 1987:200].

Синтез, являясь неотъемлемой частью реферирования, предполагает соединение в логическое целое основной информации реферируемого текста, полученной в результате проведения анализа. Приобретенные умения реферирования аспиранты используют для работы с письменными и устными текстами. Сайты Интернета: www.Coursera.org, www.Lecotro.com, [Lecture on Sociology](http://www.Lecture on Sociology), <http://www.utexas.edu/world/lecture> и другие содержат лекции различной социологической тематики, которые читают носители языка. Аспиранты имеют возможность слушать онлайн лекции, предложенные преподавателям, выполнять задания, а затем составить реферат аудиотекста. При

восприятии лекции аспиранты используют умения отделять главное от второстепенного в аудиотексте, записывать ключевые слова, фиксировать основные идеи в логическом порядке. Преподаватель обращает внимание обучаемых на необходимость выделения тех моментов, которые можно будет включить в текст реферата. Весь процесс работы с аудиотекстом включает наличие сформированных умений аудирования и реферирования. Текст лекции может прослушиваться несколько раз в зависимости от сложности материала. Первое прослушивание проводится для ознакомления с общим смыслом и определения основной тематики текста. При втором прослушивании аспиранты должны усвоить основные положения текста, догадаться о значении незнакомых слов (если они есть) по контексту, постараться выделить наиболее важную информацию и определить второстепенную, от которой следует отказаться при написании реферата. В ходе повторного прослушивания аспирантам предстоит составить план прослушанного текста, пункты которого можно будет позже использовать при написании реферата. Главную мысль и факты, содержащиеся в частях текста, можно записывать краткими предложениями в виде пунктов плана, которые потом войдут в текст реферата. Осуществляя контроль за написанием реферата, преподаватель, как правило, указывает обучаемым на возможные типичные ошибки при составлении реферата. Это избыточная информативность текста реферата, отсутствие последовательности изложения, искажение смысла, нарушение специфики стиля. Преподаватель знакомит учащихся с существующими критериями оценивания реферата аудиотекста. К ним относятся:

- речевые ошибки (грамматические, лексические);
- информативность (умение расположить информацию в соответствии со смысловой иерархией текста);
- адекватность (соответствие информации текста реферата основной информации первоисточника);
- полнота изложения (отсутствие второстепенной информации и полное раскрытие основных положений текста);
- логичность изложения (соблюдение временных и причинно-следственных связей, логики расположения информационных единиц, использование структурных единиц для осуществления связей между частями текста);
- композиционная четкость изложения (введение, основная часть и заключение);
- объем реферата (лаконичность, краткость и сжатость текста);
- единство стиля (использование единой терминологии, синонимических средств языка) [Басова, 2011:95].

Оценивание рефератов осуществляется преподавателем, а также в этом процессе могут принять участие члены учебной группы в ходе обсуждения написанных работ. Коллективная работа над исправлением языковых ошибок, неточностей в передаче содержания реферируемого текста носит дидактический характер и способствует развитию навыков аналитического мышления обучаемых. Развивая умения продуктивного письма, целесообразно использовать ресурсы Интернета, на которых представлены образцы различных видов эссе, докладов, статей. Можно порекомендовать обратиться на сайт Интернета на странице The Ohio University CALL Lab <http://www.ohiou.edu/esl/project/index.html>. Полезно проводить сопоставительный анализ письменных работ, предлагаемых в Интернете. Этот вид деятельности поможет выделять наиболее интересные, содержательные и правильно структурированные работы, которые можно взять за образец. Аналитический подход, направленный на оценивание степени оригинальности анализируемой письменной работы, способствует развитию критического отношения к процессу создания письменных текстов, определению структуры, форы и оформления работы, что в значительной степени будет способствовать эффективности письменной речевой деятельности аспирантов.

Список литературы

- [1] Басова И.А. Необходимость обучения студентов языковых высших учебных заведений письменному реферированию звучащего академического текста. // Учитель, ученик, учебник: материалы VI Международной научно-практической конференции: сборник статей. Том 1 - М.: КДУ, 2011.
- [2] Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения, в контексте современной компетенции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. - №7.
- [3] Комарова А.И. Функциональная стилистика :Язык для специальных целей(LSP). – М.: ЛКИ, 2010.
- [4] Кузьмина Л.Г. Инновационные подходы в подготовке преподавателя иностранного языка: опыт факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета // Вестник Воронежского гос.ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. -2011.-№1.
- [5] Программа по английскому языку для аспирантов социологического факультета МГУ. (под общ.ред проф.. В.В.Сафоновой) М.: Университетская книга, 2017.
- [6] Сафонова В.В. Cross Cultural Code in Writing and Public Speech. – М.: Еврошкола, 2004.
- [7] Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж: Истоки, 1992.
- [8] Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. – М.: МГУ, 1986.
- [9] Теория и практика английской научной речи (под ред. М.М.Глушко) М.: 1987.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»

- www.ohiou.edu/esl/project/index.html
- www.Lecotro.com.LectureonSociology
- www.Coursera.org
- <http://www.utexas.edu/world/lecture>
- <http://essayheaven.blogspot.ru>

THE AUTHENTIC SYLLABUS AND INTERNET-RESOURCES IN TEACHING EAP TO POSTGRADUATES AT THE FACULTY OF SOCIOLOGY MSU

E.P. Potsybina (Moscow, Russia)

The article considers methods of teaching EAP to postgraduates at the Faculty of Sociology at Moscow State University. The article highlights the importance of academic writing skills improvement. In order to present results of their research in an appropriate academic style postgraduates should obtain highly developed professional competence in academic writing.

Key words: EAP (English for Academic Purposes), scientific functional style, academic writing, a scientific article, summary, internet- resources

References

- [1] Basov I.A. The necessity of teaching students of linguistic higher educational establishments to abstract writing sounding academic text. // Teacher, student, textbook: proceedings of the VI International scientific-practical conference: collection of articles. Tom1-M.: KDU, 2011.
- [2] Halskov N.D. New learning technology in the context of the modern competency education in the field of foreign languages// Foreign languages at school. 2009.- №7.
- [3] Komarova A.I. Functional stylistics: Language for special purposes (LSP). – M.: LKI, 2010.
- [4] Kuzmina L.G. Innovative approaches to the training of a foreign language teacher: the experience of the faculty of Romano-German Philology of Voronezh state University // Bulletin of Voronezh. state UN-TA.Ser.: Linguistics and intercultural communication.-2011.- №1.
- [5] English language program for postgraduate students of the faculty of sociology of Moscow state University. – M.: University book, 2017.
- [6] Safonova V.V. Cross Cultural Code in Writing and Public Speech. – M.: Evroshkola, 2004.
- [7] Safonova V.V. cultural Studies and sociology in language pedagogy. Voronezh: Isto-Ki, 1992.
- [8] Ter-Minasova S.G. Syntagmatics of functional styles and optimization of teaching foreign languages. Moscow: MSU, 1986.
- [9] Functional styles. Linguistic and methodological aspects. – M.: Science, 1985.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Н.Г. Прибылова (Москва, Россия)

В статье рассматривается проблема формирования общепрофессиональных компетенций магистров средствами иностранного языка для специальных целей, уточняется понятие общепрофессиональных компетенций в системе высшего образования. Автором описаны требования к содержанию обучения иностранному языку магистров педагогического направления, представлены педагогические технологии, способствующие эффективному формированию общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, иностранный язык для специальных целей, содержание образования, педагогические технологии, гуманистический подход, устная и письменная коммуникация

В связи с растущим интересом к педагогическим специальностям у абитуриентов, введением в системе высшего образования стандартов ФГОС ВО 3+ и 3++, профессиональных стандартов по отраслям с указанием требуемых умений и навыков особую актуальность приобретает формирование компетенций обучающихся средствами профильного иностранного языка.

В процессе обучения деловому иноязычному общению происходит развитие иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык практически в процессе устного и письменного делового общения на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность, а, значит, реализуется обучение иностранному языку для специальных целей (LSP). Данное понятие используется для обозначения функциональной разновидности языка, призванной обеспечить адекватное и эффективное общение специалистов в определенной предметной области. Необходимость изучения языка для специальных целей продиктована требованиями рынка и постановкой новых целей, связанных с подготовкой гибких, конкурентоспособных педагогических кадров. Большинство дисциплин в программе магистратуры носит профессионально ориентированный характер, следовательно, иностранный язык также не может быть «беспредметным», а должен иметь в основе ту или иную профессиональную ситуацию общения.

Магистратура является второй ступенью высшего образования и направлена на формирование комплекса *трансграничных и точечных компетенций*, учитывающих все аспекты профессиональной деятельности специалиста и способствующие личностному развитию обучающихся. В компетентостной модели магистра педагогического направления выделяют три уровня компетенций:

- общекультурные
- общепрофессиональные
- профессиональные.

Общепрофессиональные компетенции отражают набор основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений профессионала, являющихся инвариантом для любой профессиональной деятельности [Сивицкая, 2010: 52].

На современном этапе развития отечественного образования основные требования, предъявляемые к уровню подготовки выпускника, сформулированы в двух основополагающих документах: Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и Профессиональном стандарте. В Профессиональном стандарте педагога говорится о том, что одной из целей обучения является формирование «умения развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.» [2].

Эти познавательные, ценностные, коммуникативные и технико-обусловленные навыки составляют основу подготовки современного специалиста. Вышеперечисленные навыки в достаточной степени коррелируют с компетенциями, сформулированными в государственных стандартах. Согласно ФГОС ВО магистратуры направления 44.04.01 – Педагогическое образование, общепрофессиональными компетенциями являются:

- готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1);
- готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);
- готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3);
- способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4) [6].

Методологией компетенций в отечественной науке занимались П.Г. Щедровицкий, А.В. Хуторской, В.С. Библер, Б.С. Гершунский, Г.И. Щукина, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев и другие авторитетные ученые.

Основываясь на изученных работах, мы полагаем, что общепрофессиональные компетенции реализуются, главным образом, через следующие компоненты:

1. Содержание обучения, правильный выбор образовательного контента. Главная цель разработчика программы – подобрать материал, помогающий определить обучающемуся свое место в мире, иллюстрируя задания примерами построения профессиональной деятельности их жизни других людей. Необходимо опи-

ратся на личный опыт обучающегося, мотивировать на создание своего «бизнес-плана» профессиональной деятельности. В нашу программу обучения дисциплине «Деловой иностранный язык» входят такие модули, как «Коммуникация в бизнесе, деловая этика.», «Устройство на работу и собеседование», «Структура международной компании», «Презентации и выступления». Одной из первых тем является знакомство с деловым этикетом разных стран, описание нестандартных ситуаций в деловой сфере, характеристика лексико-грамматических и стилистических особенности деловой речи. Вводная часть знакомит, в первую очередь, с основами межкультурной коммуникации на иностранном языке.

«Ядро» программы реализуется через следующие виды работ: самопрезентацию, ролевую/деловую игру, составление резюме (CV). Аутентичные текстовые материалы используются для формирования стратегий чтения, аудиовизуальные средства задействуют разные каналы восприятия информации, все в совокупности способствует выработке собственных когнитивных стратегий и приемов приобретения знаний.

Важными умениями для формирования общепрофессиональных компетенций являются саморегуляция и саморефлексия. Для магистров составление резюме является прекрасным источником информации о самом себе и профессиональной сфере и служит основой для построения *индивидуальной образовательной траектории*, креативной образовательной среды.

Эвалюация образовательных результатов опосредована балльно-рейтинговой системой, требованиями к промежуточной аттестации по дисциплине и включает в себя четыре вида аттестационных заданий:

- презентацию/самопрезентацию как образец монологического высказывания и публичного выступления;
- составление резюме на иностранном языке как образец письменной речи;
- интервью/собеседование на иностранном языке как образец диалогической речи;
- чтение и понимание аутентичного текста на иностранном языке.

Посредством вышеперечисленных компонентов формируются «навыки устной и письменной речи на родном и иностранном языке» – главная компетенция для осуществления профессиональной коммуникации (ОПК1).

2. Педагогические технологии. Согласно Г.К. Селевко, «педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [Селевко, 2005: 4].

Исходя из практики, мы выделяем две базовые технологии обучения магистров-педагогов, способствующих формированию общепрофессиональных компетенций:

- технологии автономного обучения с использованием ИКТ
- интерактивные технологии

Автономизация обучения иностранному языку магистров делает мышление независимым, позволяет обращаться к источникам информации и быстро осваивать новые способы приобретения знаний. Практикуется выполнение индивидуальных заданий магистрами, например, запись на видеокамеру/камеру компьютера «самопрезентации» (ролик на иностранном языке продолжительностью 2–3 минуты), ролик необходимо выложить в один из видеоканалов и выслать на электронный адрес ссылку на видеоролик. Данное задание требует освоения целого ряда навыков, позволяющих формировать УУД, носящие ивариантный характер, в том числе технически обусловленные.

Сочетание аудиторного и внеаудиторного/дистанционного обучения иностранному языку специально-сти составляет основу «*смешанного обучения*» (blended learning). XXI век- время отказа от жестко регламентированного обучения, ограничивающего субъектов образовательного процесса рамками расписания, когда пропуск занятия автоматически вел к отставанию от группы. Сейчас ротация очного и онлайн обучения позволяет обратиться к электронным учебным материалам в любое время и поддерживать обратную связь с педагогом.

Интерактивное обучение – одно из наиболее актуальных направлений современной лингводидактики. Это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие, способность действовать или находиться в режиме беседы. Основные методы интерактивного обучения LSP – диалог, виртуальные конференции, пресс-конференции, диспуты, дискуссии, направленные на развитие соответствующих компетенций и опыта творческой деятельности. «Виртуальная иноязычная образовательная среда способствует творческому постижению Себя-Нового, т.е. личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающую как новые знания, так и новые степени свободы» [Сороковых, 2013. 81].

3. Гуманизация и гуманитаризация иноязычного образования.

Основными тенденциями развития современного образования являются его гуманизация, демократизация, личностная ориентация, культурологическая направленность. Данные тенденции отражают психолого-педагогические предпосылки формирования общепрофессиональных компетенций магистров, они заданы объективным развитием общества и необходимостью совершенствования профессиональной подготовки.

Под гуманизацией образования мы понимаем такую организацию учебного процесса, которая направлена на самоактуализацию личности, предполагающую формирование у нее механизмов самообучения через удовлетворение ее базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях и социальном статусе; в реализации своего творческого потенциала, в познании его в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стратегиями.

Рационалистический подход, ориентированный на узкоутилитарную трактовку образовательных задач образования, уступил место гуманистической парадигме. Творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность стали частью образовательного процесса. Задача гуманизации образования – повышение общего интеллектуального и культурного уровня обучающихся, осуществление интеграционных процессов в сфере образования. Расширение доступности программ магистратуры, совместные зарубежные проекты «Nottingham» (Англия), «Kombi» (Германия, DAAD), совместное обучение разных категорий обучающихся под одной «крышей» педагогического направления выдвигают требования индивидуализации и диверсификации процесса обучения деловому иностранному языку, когда учащиеся внутри гетерогенной группы находятся на разных уровнях прохождения программы и для достижения образовательных результатов выбирают наиболее эффективные методы обучения [Прибылова, 2007: 44].

Индивидуализация подразумевает учет стилей индивидуальности и основывается на принципах интегративности, личностного подхода, культуропосредования, активности, мотивированности в обучении иностранному языку. При этом иностранный язык для специальных целей как дисциплина расширяет круг профессионально-ориентированных ситуаций общения, устанавливает междисциплинарные связи, способствует переносу знаний и умений из учебной ситуации в деловую.

Как итог, общепрофессиональные компетенции, формируемые в процессе иноязычного делового общения, являются неотъемлемой частью профессионального портрета современного делового человека и педагога, мобильного и конкурентоспособного специалиста.

Список литературы

- [1] Прибылова Н.Г. Стандартизация и дифференциация школьного образования в Англии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. №4. – С. 44 – 46.
- [2] Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>.
- [3] Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического совершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
- [4] Сивицкая Л.А. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. Выпуск 12 (102). – С. 52–55.
- [5] Сороковых Г.В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. №4. – С.79 – 82.
- [6] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень образования магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования. – режим доступа <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.
- [7] Robinson P.C. ESP Today: A practitioner's guide. Hemel Hempstead: Phoenix, 1991. 210 p.

Formation of Common Professional Competences in the Process of Foreign Language Business Communication

N.G. Pribylova

The article deals with the problem of formation of common professional competences of Masters by means of a foreign language for specific purposes (LSP). In the article the concept of common cultural competences in relation to the system of higher education is clarified. The author describes the requirements for the curriculum of pedagogical specialization, presents pedagogical technologies that contribute to the effective formation of common cultural competencies.

Key words: common professional competences, foreign language for specific purposes (LSP), curriculum, pedagogical technologies, humanistic approach, oral and written communication

References

- [1] Pribylova N.G. Standartizaciya i differenciaciya shkol'nogo obrazovaniya v Anglii // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2007. №4. P. 44 – 46.
- [2] Professional'nyj standart pedagoga [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/>.

- [3] Selevko G.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo sovershenstvovaniya UVP.M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2005. – 288 p.
- [4] Sivickaya L.A. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v vysshej shkole: deficiency metodicheskoy gotovnosti prepodavatelej // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2010. Vypusk 12 (102). – P. 52–55.
- [5] Sorokovyh G.V. Proektirovanie kreativnoj inoyazychnoj obrazovatel'noj sredy vuza kak nauchnaya problema// Vestnik gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. SHolohova. Filologicheskie nauki. 2013. №4. – P. 79–82.
- [6] Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' obrazovaniya magistratura. Napravlenie podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. [Elektronnyj resurs] // Portal Federal'nyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. – rezhim dostupa <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.
- [7] Robinson P.C. ESP Today: A practitioner's guide. Hemel Hempstead: Phoenix, 1991. – 210 p.

МЕТОДЫ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА СЛУЖБЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

П.И. Сергиенко (Москва, Россия)

В преподавании английского языка студентам-бакалаврам факультета политологии МГУ имени М.В. Ломоносова особая роль уделяется преподаванию языка специальности. Одним из наиболее важных видов работ является изучение политических статей англоязычных СМИ. Особенно актуальным помимо рассмотрения содержательных и выразительных особенностей англоязычных информационных текстов, является привлечение методов когнитивной лингвистики к анализу материала. Метод концептуального анализа, открывая возможности взаимосвязи языка и мышления, позволяет осмыслить новые социально-политические события в обществе, проследить реализацию понятий в языке, установить связь между политическими событиями и представлениями о них в обществе. Применение методов когнитивной лингвистики при анализе профессиональных текстов представляется интересным и полезным для будущих специалистов в области политики, межкультурной коммуникации и международных отношений. Студентам для изучения была предложена серия политических статей британского еженедельника The Economist, посвященных прошедшему в Великобритании референдуму и принятом решении страны выйти из состава Европейского Союза. В процессе анализа материала и вычленения контекстов ситуативного употребления таких неологизмов как Brexit, Brexiter, Brexiteers, Breturn, Bremorse, Brexity стало возможным лучше понять и усвоить новый лексический материал, а также его смысловое насыщение. Изучение реальных языковых воплощений различных политических концептов способствует большему пониманию языковых выражений и позволяет установить связь между представлениями и понятиями о политических событиях, разворачивающихся в Великобритании.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, преподавания английского языка, язык для специальных целей, концепты

Преподавание английского языка на факультете политологии МГУ имени М.В. Ломоносова ведется на протяжении 6 семестров в бакалавриате и еще двух в магистратуре. Особое внимание при этом уделяется преподаванию языка специальности. Одним из наиболее важных видов работ является изучение политических статей англоязычных СМИ. Особенно актуальным помимо рассмотрения содержательных и выразительных особенностей англоязычных информационных текстов, является привлечение методов когнитивной лингвистики к анализу материала. Данный подход дает возможность изучить наиболее яркие и точные настроения в обществе, осмыслить и разобрать современные политические события, их последствия и узнать различные точки зрения на это событие.

Для анализа эффективности использования методов когнитивной лингвистики в преподавании английского языка студентам-политологам мы взяли серию политических статей британского еженедельника The

Economist, посвященных прошедшему в Великобритании референдуму и принятом решении страны выйти из состава Европейского Союза.

Выделение концепта Brexit позволило проследить его реализацию в различных контекстах. Язык, отражая окружающий мир, выражает знание языка, знания о языке, вербальное проявление различных концептов [Александрова, 2014: 19]. Вычленение концептов ситуативного употребления, таких неологизмов как Brexit, Brexiters, Brexiteers, Breturn, Bremorse, способствует большему пониманию языковых выражений и позволяет установить связь между представлениями и понятиями о политических событиях, разворачивающихся в Великобритании в 2016 году.

Для анализа контекстов употребления данных неологизмов студентам предлагается выполнить следующее задание, которое можно отнести к проблемно-поисковому типу в рамках принципов коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций [Сафонова, 2017]:

The following political neologisms found in the British Mass Media, connected with the United Kingdom European Union membership referendum (the Brexit referendum), held on June 23th 2016 in the UK and Gibraltar reflect the modern political change happening in contemporary Europe. Explain the meaning and the way the following words were coined:

BREXIT

BREXITY

BRETURN

BREMORSE

BREVERSAL

BREXITER

BREXITEER

TO BREXIT

The following examples might help:

- “It is now a week since voters narrowly opted for Brexit, and the country has seldom looked so wildly off the rails”.
- “While it is not clear what will happen to those residents once the UK «brexits», they may well be able to stay, and, in time, apply for citizenship”
- “By far the most likely outcome of this sorry situation remains Brexit. But it would be wrong completely to discount the possibility of an inelegant, humiliating, and yet welcome, Breversal”.
- The point of no Breturn.
- Although Brexiteers campaigned on the promise to take back powers from Brussels and Luxembourg to Westminster, they have resisted the closer involvement of Parliament in the process because a large majority of MPs in the House of Commons and of peers in the House of Lords backed the Remain side in the referendum.
- Ardent Brexiteers worry that, ensconced in such a halfway house, Britain would stay put for ever.

(The Economist 2 July 2016 “Brexit’s fallout Adrift Leaderless and divided, Britain has its first taste of life unmoored from Europe” <http://www.economist.com/news/leaders/21701479-leaderless-and-divided-britain-has-its-first-taste-life-unmoored-europe-adrift?frsc=dg%7Ca>)

(accessed 06.07.2016)

Answer KEY: BREXIT = (Great) Britain+ exit

BREXITY = (Brexit+ suffix -y as in proximity)

BRETURN = (Great) Britain +return

BREMORSE = (Great) Britain + remorse

BREVERSAL = (Great) Britain + reverse

BREXITER = Brexit+ suffix -er (active doer)

BREXITEER = Brexit + suffix -eer (ant. Remainiac)

Для студентов лингвистических специальностей оказывается важным разъяснить понимание концепта с позиции когнитивной лингвистики, а именно, что он представляет собой глубинный смысл, изначально максимальную и абсолютно свернутую смысловую структуру текста, являющуюся воплощением мотива, интенций автора, приведших к порождению текста [Красных, 1998: 202].

По сообщениям прессы, решение Великобритании выйти из состава ЕС оказалось неожиданным и тревожным, поскольку выход из Евросоюза грозит Великобритании серьезными экономическими и финансовыми потрясениями. Отмечалось падение курса фунта стерлингов и его неспешное восстановление до прежних рейтингов, отставка премьер-министра Великобритании Д. Кэмерона, обсуждение новой политики Терезы Мей, – все в целом указывает на неопределенность и озадаченности Великобритании.

Так, в статье британского журнала The Economist от 2 июля 2016 года: “Brexit’s fallout. Adrift. Leaderless and divided, Britain has its first taste of life unmoored from Europe” (Исход Брексита. Оставленная на произвол. Оставшись без лидера и разделенная, Британия пробует жизнь вне Европы) можно проследить яркую и эмоциональную языковую реализацию концепта Brexit. Даже в самом заглавии прослеживаются яркие метафоры

морской тематики: *unmoored, adrift*, а также *to sink in*, – которые наиболее точным образом определяют состояние британцев в свете описываемых политических событий.

В процессе анализа статей данной тематики становится очевидно, что решение референдума о выходе Великобритании из состава ЕС было неожиданным, сложившаяся ситуация влечет за собой много вопросов о будущем страны. Из контекстов использования неологизмов *Brexit, Breversal*, etc. можно выделить следующие ключевые концепты: «ADrift», «GRAVITY», «REGRET», «HUMILIATION», которые эксплицируются в тексте посредством следующих слов и словосочетаний (микрофреймов, формирующих концепты): *be wildly off the rail, adrift, comes in 57 varieties, to regret the vote, to raise other problems, a straight rematch, the cost of Brexit, to sink in, a second humiliation, the sorry situation, inelegant, humiliating, yet welcome Breversal, to stretch the tolerance, Post-Brexit politics, point of no Breturn* и т.д.

В ассоциативном поле значения концептов унижения и сожаления стоит сравнение проведенного референдума с проигрышем сборной команды Великобритании в матче Чемпионата Европы по футболу 2016 (Евро-2016) против команды Исландии. Сравнение политической игры со спортивной особенно ярко и эмоционально эксплицируют точку зрения автора статьи. Из этого можно сделать вывод, что автор-британец душой болеет за судьбу страны, будь то в спортивном, или политическом смысле.

В данном контексте представляет интересным предложить студентам следующие вид заданий – анализ интернет-мемов, которые могут быть отнесены к мемам-демотиваторам [Молчанова, 2018: 8–9], или к определенного рода изображениям-символам, несущим определенный смысл культуры. В политическом коммуникации мемы могут способствовать созданию, сохранению или изменению имиджа политического лидера, с целью влияния на мнения избирателей в рамках предвыборной кампании и т.п. В предложенном варианте студентам предлагается рассмотреть и оценить следующие символические изображения:

SPEAKING. Comment on the following Brexit MEMES taken from the Internet and the Mass Media sources:

На материале еще одной статьи британского издания *The Economist* – “The road to Brexit. Britain’s prime minister must resist her party’s dangerous instincts” (Путь к Брекситу. Британский премьер-министр должна отразить опасные инстинкты своей партии) от 8 октября 2016 года следует рассмотреть реализацию концепта *Brexit* в различных контекстах и политических метафорах, относящихся к сферам дороги и опасного путешествия, кухни и готовки, а также отношениям, флирту и разводу.

Во всех проанализированных нами примерах следует отметить информационно-экспрессивную лексику, (a journey to Brexit, to suffer a car crash) яркие метафоры (*Britons in the back seat, T. May has avoided talking about the road ahead*), и эпитеты (*a bitter divorce with the EU*), способные более точно передать настроение в обществе, напряжение ситуации, а также предвосхищение грядущих изменений. Рассмотрение языковых особенностей текстов СМИ, безусловно, способствует освоению основных приемов и методов воздействия на аудиторию.

После рассмотрения нескольких статей, посвященных одной теме студентам может быть предложено следующее задание, составленное на основе изучения концепта «Brexit» в британском политическом дискурсе:

An investigation into different articles on political, social and economic issues where the studied neologisms are extensively used the following concepts have been revealed: «GRAVITY», «REGRET», «HUMILIATION», «CRISIS», «SHOCK», «UNCERTAINTY» and «SUCCESS» etc. Match the following contexts with different concepts in which the topic of Brexit is presented. Explain your answer.

DIVORCE GRAVITY REGRET HUMILIATION UNCERTAINTY JOURNEY COOKING

1. Although Britons opted to leave the EU, Brexit comes in 57 varieties. For every extra month that the cost of Brexit sinks in, the possibility of a fudge will increase.
2. A straight rematch would be no fairer than allowing England’s footballers another crack at Iceland, which inflicted a second humiliation a week after the referendum.
3. A Brexit of some sort looms and Mrs May will determine its course. If Britain is not to suffer a car crash, she must ignore the back-seat drivers and fix her eyes firmly on the road ahead.
4. Hard, soft or half-baked? Mrs May seems to want to carve out a special deal with the EU, in which Britain limits immigration and determines product standards—on, say, food-labelling—while still operating fully in the single market.
5. Amid the world’s most complex divorce, Britain’s diplomats also have another vital task.
6. Although Brexiteers campaigned on the promise to take back powers from Brussels and Luxembourg to Westminster, they have resisted the closer involvement of Parliament in the process because a large majority of MPs in the House of Commons and of peers in the House of Lords backed the Remain side in the referendum.
7. “By far the most likely outcome of this sorry situation remains Brexit. But it would be wrong completely to discount the possibility of an inelegant, humiliating, and yet welcome, Breversal”.

Использование разнообразных политических метафор, ярких образов, экспрессивной лексики, эпитетов и сравнений способствуют лучшему усвоению материала. Анализ концепта с точки зрения когнитивной лингвистики позволяет изучить более точно настроение в обществе, напряжение ситуации, а также предвосхищение грядущих изменений. Применение методов концептуального анализа способствует более глубокому

пониманию языковой реализации глубинных смыслов, раскрывают связь между языком и мышлением, что, в свою очередь, способствует формированию грамотного специалиста в области политологии, межкультурной коммуникации и международных отношений.

Применение методов когнитивной лингвистики при анализе профессиональных текстов предоставляют возможность осмыслить новые социально-политические события в обществе, проследить реализацию понятий в языке, установить связь между политическими событиями и представлениями о них в обществе.

Список литературы

- [1] Александрова О.В. Формирование концептуальной картины мира на основании изучения лексико-грамматической системы языка// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №3. С.19–27.
- [2] Вишнякова О.Д. Язык и концептуальное пространство (на материале современного английского языка), М.: МАКС Пресс, 2002.
- [3] Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
- [4] Молчанова Г.Г. Когнитивная коммуникация и транзакционные подходы к устойчивым вербальным символам// Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 2. – М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018. – 568 с.
- [5] Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций/ Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография/ Отв.ред. Л.Г.Викуллова, Е.Г. Тарева. – М. НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.
- [6] Тер-Минасова С.Г. Язык, личность, Интернет// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. №4. – С. 35.

COGNITIVE LINGUISTICS METHODS IN THE SERVICE OF ESP EXPERTS

P.I. Sergienko(Moscow, Russia)

In teaching English to bachelor students of the faculty of political science of Moscow Lomonosov State University, a special attention is paid at ESP, one of the major tasks being the study of English-speaking political newspaper articles. Besides studying the content and the expressional peculiarities of these texts it has been proved effective to apply methods of cognitive linguistics. The method of cognitive analysis helps discover language-consciousness interconnection, contributes to understanding of social political events in the modern society as well as sees to the language realization of the most important notions. The application of the method in analyzing non-linguistic professional texts turns out to be effective for the future experts of political science, intercultural communication and international relations. The students were given a series of newspaper articles dedicated to the topic of the United Kingdom European Union membership referendum (the Brexit referendum), held on June 23th 2016 in the UK and Gibraltar and different points of view over this event. The analysis of different contexts using the «Brexit» concept in terms of cognitive linguistics has helped the creation of a deeper understanding of the connection between the political changes, notions and ideas and their realizations in the language.

Key-words: cognitive linguistics, English language teaching, ESP, concepts

References:

- [1] Aleksandrova O.V. 2014. Formirovaniye kontseptual'noj kartiny mira na osnovanii izucheniya leksiko-grammaticheskoy sistemy yazyka [Formation of the conceptual world outlook on the basis of the study of the lexico-grammatical language system] *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 19–27. (In Russ.).
- [2] Vishnyakova O.D. 2002. Yazyk i kontseptual'noe prostranstvo (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka) [Language and Concept Area] Moscow, MAKS Press. (In Russ.).
- [3] Krasnykh V.V. 1998. Virtual'naya real'nost' ili real'naya virtual'nost'? Chelovek. Soznanie. Kommunikaziya [Virtual reality or real virtuality? Human. Consciousness. Communication]. Moscow, Dialog-MSU. (In Russ.).
- [4] Molchanova G.G. 2018. Cognitive communication and transactional approaches to the set verbal symbol formation// *Language. Translation. Culture communication. Collection of scientific papers. Volume 2*. M. – 568p.
- [5] Safonova V.V. 2017. Prinzipy kommunikativnogo obrazovaniya v kontekste dialoga kultur i zivilizazij/ *Dialog kultur. Kultura dialoga: Chelovek i novye sociogumanotarnye zennosti: collective monograph*/ Ed. By L.G. Vikulova, E.G. Tareva – M. Neolit. – 424p.
- [6] Ter-Minasova S.G. 2000. Yazyk, lichnost', Internet [Language, personality, Internet] *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, p. 35 (In Russ.).

УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАНЦУЗСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Ю.В. Степанюк (Москва, Россия)

В статье показаны некоторые возможности использования французских экономических текстов в качестве материала для разработки лексико-грамматических упражнений разного типа, способствующих освоению лингвистических особенностей письменного французского экономического дискурса, которые приходится учитывать при профессионально-ориентированном обучении французскому языку.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, язык специальности, французский язык, экономический текст, лингвистические особенности, упражнение

В новом тысячелетии, в условиях интенсификации межнациональных контактов иностранный язык все больше стал востребован как средство осуществления профессиональной деятельности. От специалистов требуется владение языком специальности (ЯС), который, базируясь «на общем владении иностранным языком», является аспектом обучения языку, обеспечивающим «учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке», т.е. «формирование коммуникативной компетенции в избранной области знаний», и предполагающим изучение таких подсистем языка, как «научный стиль, устная научная речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности» [Азимов, 2009: 360]. А «под профессионально-ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [Образцов, 2005: 22]. Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам отвечает требованиям компетентного подхода, принятого в настоящее время в лингводидактике и нацеленного на формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает, в частности, языковую, речевую, дискурсивную, социокультурную и, в случае обучения ЯС, профессиональную компетенции. Являясь частью, а точнее, основой профессионального дискурса, прежде всего тексты по специальности на иностранном языке формируют базу для профессиональных знаний – знания специальности, а также ЯС.

В рамках настоящей статьи нас будут интересовать лексико-грамматические, или – шире – лингвистические особенности подязыка экономики, реализующиеся в письменном французском экономическом дискурсе и требующие особого внимания при профессионально-ориентированном обучении французскому языку (FLP – le français langue professionnelle). Отметим, что язык французских экономических текстов может быть разным в разных источниках, которые можно разделить на три группы: учебная, справочная и научная экономическая литература, предназначенная для специалистов в области экономики; специализированные (профессионально-ориентированные) периодические издания (такие как «La Tribune», «Les Échos», «Le Nouvel Économiste», «Challenges», «Capital», «L'Expansion», «L'Entreprise» и др.) и неспециализированные периодические издания (среди них ежедневные газеты «Le Monde», «Le Figaro», «Libération» и мн. др., еженедельные журналы «Le Point», «L'Express», «Le Nouvel Observateur» и др.), ориентированные в целом на широкую аудиторию и предлагающие тексты экономической тематики в соответствующих рубриках и подрубриках (напр., «Économie», «Finances», «Bourse», «Marchés», «Immobilier» и др.). Тексты из первой группы источников отличаются высокой плотностью терминологической лексики, отсутствием экспрессивно-оценочной лексики, общим нейтральным (научным) стилем изложения материала и др. Тексты из второй группы источников занимают промежуточную позицию между текстами первой и третьей групп, т.к. с первыми их объединяет, в частности, высокая плотность терминологической лексики, а с последними – использование экспрессивно-оценочных языковых средств, публицистический стиль речи, достаточная вариативность лексико-грамматических средств. Тексты из третьей группы источников отличаются более свободным стилем изложения, при этом они несут не только информативный, но и проблемный характер и выполняют прагматические функции привлечения внимания читателя и воздействия на него. Все тексты из периодических изданий написаны современным французским языком, затрагивают актуальную экономическую проблематику и отличаются достаточным жанровым разнообразием. Таким образом, они более разнообразны по своим свойствам, чем тексты из первой группы источников, при этом в них можно выявить ряд более частных лингвистических характеристик.

Исследователи отмечают, что морфологические и синтаксические характеристики языка для специальных целей, «как правило, соответствуют характеристикам общелитературного языка, но могут значительно отличаться по частотности употребления» [Хомутова, 2008: 103], что справедливо и для ЯС, в частности, для подъязыка экономики. Все характерные для французских экономических текстов явления можно разделить на три группы: грамматические, лексические и лексико-грамматические. Среди грамматических особенностей текстов следует отметить наличие большого количества определенных и слитных артиклей (употребляемых, в частности, с экономическими терминами, с наименованиями должностей, с именами собственными в наименованиях стран и организаций, с именами существительными в обобщающем значении и в др. случаях), предложных (в т.ч. инфинитивных) конструкций, частое использование основных времен индикатива, а также времен условного наклонения (как в основном, так и в модальном значении), наличие явления согласования времен индикатива, в т.ч. в косвенной речи, реже употребление сослагательного наклонения и пр. К лексическим особенностям экономических текстов можно отнести наличие большого количества терминов, интернациональной лексики, относительных прилагательных, эмоционально-оценочных и образных средств (например, метафор и фразеологизмов) и мн. др. К лексико-грамматическим особенностям рассматриваемых текстов относятся, среди прочих, средства выражения количественных, логических (таких как причина, следствие, цель, противопоставление, уступка, условие, сравнение, присоединение, уточнение и др.), а также пространственных и временных отношений. Помимо этого, распространена вариативность средств повторной номинации. Некоторые из указанных черт являются общими для публицистических текстов в целом.

В существующих учебниках и учебных пособиях по французскому языку для экономистов, напр., [Гавришина, 2007; Змеева, 2013; Кузнецов, 2016] и др. обычно изучаются базовые явления и основные лингвистические особенности французских экономических текстов, как, например, употребление артиклей и предлогов, использование терминологии, средств выражения количественных отношений и логических связей, времен условного наклонения в модальном значении и др. Однако нередко как эти, так и ряд других высокочастотных для экономических текстов явлений, образующих вместе с вышеуказанными лексико-грамматический потенциал (ЛГП) этих текстов, остаются недостаточно освещенными и в связи с этим хуже освоенными обучающимися. Кроме того, нередко тренировочный лексико-грамматический материал, предлагающийся в пособиях, имеет ряд недостатков разного характера. Это может быть недостаточное количество тренировочных заданий, их однообразие и однотипность, использование отдельных фраз в качестве материала заданий и игнорирование обширных возможностей текстового материала, рассмотрение лингвистических особенностей французских экономических текстов исключительно в аспекте перевода и пр. Поэтому в данной статье предпринимается попытка привлечь более пристальное внимание к лингвистическим, и прежде всего, грамматическим особенностям французских экономических текстов и показать некоторые дополнительные возможности их освоения, в т.ч. с использованием тестовых технологий, реализованных на базе текстов и могущих быть интегрированными в традиционный комплекс упражнений. Это позволяет реализовать принцип полифункциональности упражнений и в определенной мере интенсифицировать процесс обучения ЯС тем, что при выполнении тренировочных лексико-грамматических упражнений на материале текстов по специальности происходит формирование не только языковой, но и дискурсивной, социокультурной и профессиональной компетенций. При разработке упражнений на лексико-грамматический материал ЯС можно шире, причем как по отдельности, так и комплексно задействовать явления, входящие в ЛГП французских экономических текстов, тем более что типы заданий могут быть очень разнообразны.

В настоящее время разработка тренировочных и контрольно-измерительных материалов по иностранному языку ведется с опорой на коммуникативный подход, который реализуется, в частности, в использовании для этой цели актуальных аутентичных связных текстов на иностранном языке. В этом случае имеется возможность задействовать ЛГП текстов и – шире – явления коммуникативной (функциональной) грамматики, т.е. грамматики текста, и способствовать формированию у обучающихся как языковой и дискурсивной, так и социокультурной и профессиональной компетенций. Тексты при необходимости могут быть адаптированы к требуемому уровню сложности, разделены на части для составления нескольких упражнений разного типа на базе одного текста (что облегчает их выполнение) или использованы фрагментарно. Уровень сложности заданий зависит от многих факторов. Экономические тексты позволяют разработать на их основе основные типы тренировочных упражнений и тестовых заданий, в т.ч. нацеленных на формирование лексико-грамматических навыков и освоение лингвистических особенностей текстов: задания на множественный выбор, на заполнение лакун, на перекрестный выбор, на упорядочение и мн. др. Объем статьи не позволяет показать все формальное (типы и виды заданий) и содержательное (закладываемые явления) разнообразие профессионально-ориентированных тренировочных лексико-грамматических упражнений, которые могут быть разработаны на основе экономических текстов. Ниже будут представлены лишь некоторые из них, уровня сложности В1/В2. После каждого задания даются ключи к нему.

Одним из наиболее востребованных и эффективных типов заданий являются задания на заполнение лакун (со списком единиц для вставки или без него), которые могут предполагать вставку в текст как однотипных, так и разнотипных единиц: согласований в роде и числе, тематической или специальной лексики, коннекторов, различных частей речи и членов предложения и т.д. (в задания на множественный выбор можно по отдельности заложить эти же явления или сделать упражнения комплексными, включив разные явления).

Так, в задании (1) требуется вставить в текст имена существительные (представляющие собой как терминологическую, так и общеупотребительную лексику), которые даны списком в формулировке задания. Дистракторы отсутствуют. Результативными в плане развития языковых навыков являются задания на заполнение лакун глагольными формами (задание 2). При этом обучающиеся видят взаимодействие форм в широком контексте, а не в отдельных фразах и осваивают таким образом явления коммуникативной грамматики.

(1) *Consigne: complétez le texte par les noms de la liste:*

clients, concurrents, énergies, phénomènes, prix, problèmes, réacteurs, résultats, services, travaux.

Attention : chaque nom de la liste ne peut être choisi qu'une seule fois.

EDF espère un « rebond » après une mauvaise année 2017

EDF avait rarement connu une année aussi médiocre, jetant un doute sur sa capacité à mener à bien ses nombreux et coûteux chantiers dans le nucléaire, les énergies renouvelables et les (1) _____. Ses dirigeants ont annoncé un résultat net courant de 2,8 milliards d'euros, en recul de 31% par rapport à 2016. Plusieurs (2) _____ expliquent ces mauvais (3) _____. A commencer par la dégradation des (4) _____ du marché de l'électricité dans un environnement où EDF, qui n'est plus protégé par son monopole, a perdu un million de (5) _____ en France au profit de ses (6) _____ (Engie, Total, Direct Energie...). En outre, la production des 58 (7) _____ nucléaires français a reculé de 1,3 % en raison de nombreux arrêts programmés de tranches pour maintenance, de (8) _____ techniques imprévus et de la mise hors service temporaire des quatre réacteurs du Tricastin (Drôme) pour des (9) _____ réclamés par l'Autorité de sûreté nucléaire (ASN). De son côté, la production hydraulique a fortement reculé (- 12,5%) en raison d'un manque de pluie jusqu'à début décembre 2017. Seules les (10) _____ nouvelles (solaire, éolien) ont progressé (+ 10,9 %). [Le Monde 16.02.2018]. *Corrigé:* 1. services, 2. phénomènes, 3. résultats, 4. prix, 5. clients, 6. concurrents, 7. réacteurs, 8. problèmes, 9. travaux, 10. énergies.

(2) *Consigne: mettez les verbes qui suivent au temps et au mode qui conviennent: prendre, présider, permettre, être, éviter, être. L'ordre des verbes donnés est à respecter.*

Entre OPEP et Russie, une alliance qui pourrait s'installer dans le temps

Certains des participants à cette alliance plaident désormais pour qu'elle (1) _____ une forme plus permanente. Souhaïl Ben Mohamed Al-Mazroui, le ministre de l'énergie des Emirats arabes unis, qui (2) _____ cette année le cartel, a plaidé pour que la prochaine réunion de l'OPEP, en juin, (3) _____ de prolonger l'accord de réduction de la production. Mais il a aussi défendu l'idée d'une coopération approfondie entre les membres de l'OPEP et la Russie: «Si ce groupe de pays continuait à travailler ensemble dans le futur, cela (4) _____ bénéfique pour l'économie mondiale, et (5) _____ d'avoir des surprises importantes dans l'équilibre entre l'offre et la demande». Néanmoins il a immédiatement précisé qu'il (6) _____ trop tôt pour dessiner le cadre de cette coopération. [Le Monde 21.02.2018].

Corrigé: 1. prenne, 2. préside, 3. permette, 4. serait, 5. éviterait, 6. était.

Одним из эффективных средств формирования языковой и дискурсивной компетенций являются упражнения на восстановление фразовой и текстовой связности (задания на перекрестный выбор и на упорядочение соответственно). Первый тип заданий (задание 4) заключается в правильном соотношении начальных и конечных (данных в произвольном порядке) частей предложений текста, осуществляемом с учетом правил грамматического и семантического согласования слов в предложении. В списке конечных частей могут присутствовать «лишние» части – дистракторы. Второй тип заданий (задание 3) заключается в восстановлении связного текста из его предложений (также данных в произвольном порядке), осуществляемом с опорой на знания средств межфразовой связности. Выполнение заданий обоих типов требует от обучающихся понимания логических и пространственно-временных отношений в тексте. Задания (3) и (4) составлены на материале одного текста, что облегчает работу когнитивных механизмов при выполнении этих заданий обучающимися.

(3) *Reconstituez l'ordre des phrases dans le texte qui suit.*

1. France : le climat des affaires se tasse depuis le début de l'année

A. Par contre il se redresse dans le commerce de gros (deux points) et dans le bâtiment.

B. D'une part, il reste largement au-dessus de sa moyenne de longue période.

C. Selon l'Insee, qui préfère évoquer une situation « quasi stable », cet indicateur a cédé un point au mois de mars – un repli équivalent à ceux constatés en janvier et février.

D. La baisse de l'indicateur calculé par l'Insee n'est donc pas trop inquiétante.

E. Pour le troisième mois consécutif, le climat des affaires dans l'Hexagone se dégrade légèrement.

F. D'autre part, il reste proche de ses plus hauts niveaux depuis près de sept ans.

G. Un résultat qui rejoint les dernières prévisions de l'Insee qui, dans sa note de conjoncture, s'attend à un léger ralentissement de la croissance au premier semestre et notamment à une décélération de la consommation.

H. Dans le détail, le climat se dégrade principalement dans le commerce de détail (où il perd deux points) et dans l'industrie (en baisse d'un point).

[Les Échos 22.03.2018]. *Corrigé:* 1E, 2C, 3H, 4A, 5G, 6D, 7B, 8F.

(4) Reliez les éléments figurant dans les deux colonnes pour reconstituer les phrases du texte (suite du texte précédent). Attention: dans la colonne de droite, il y a un intrus qu'il faut éliminer.

<i>Débuts des phrases, présentés dans l'ordre</i>	<i>Fins des phrases, présentées dans le désordre</i>
1. Du côté de l'emploi, le climat décrit par les chefs d'entreprises interrogés	A. que le climat des affaires a le plus baissé en mars.
2. Les différents secteurs doivent sans doute encore digérer	B. mais deux se détachent plus particulièrement pour leur optimisme relatif.
3. Des différences notables selon les secteurs d'activité existent,	C. depuis le début de l'enquête dans ce secteur, en 2003, souligne ainsi l'Insee.
4. Dans le commerce de détail, par exemple, le solde sur l'emploi prévu atteint son plus haut niveau	D. où le solde d'opinion concernant les effectifs prévus rebondit nettement et retrouve le niveau élevé de fin 2017.
5. Même constat d'optimisme dans le bâtiment	E. reste globalement stable, lui aussi.
	F. une année 2017 particulièrement dynamique en matière de création d'emplois.

[Les Échos 22.03.2018]. Corrigé: 1E, 2F, 3B, 4C, 5D.

Таким образом, в статье показаны некоторые дополнительные возможности применения коммуникативного подхода и тестовых технологий при использовании французских экономических текстов и их ЛПП в качестве материала для разработки профессионально-ориентированных тренировочных лексико-грамматических упражнений, способствующих формированию не только языковой, но и дискурсивной, социокультурной и профессиональной компетенций, а в конечном счете – и коммуникативной компетенции при профессионально-ориентированном обучении французскому языку экономистов и в целях его интенсификации.

Список литературы

- [1] Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
- [2] Гавришина И.Н., Крылова А.С., Попова Г.Ф. Французский язык для экономистов: Учебник по французскому языку как языку специальности. – М.: МГИМО (У) МИД РФ, 2007.
- [3] Змеева Т.Е., Левина М.С. Французский язык для экономистов: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2013.
- [4] Кузнецов В.Г. Французский язык для экономистов: практический курс и перевод: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016.
- [5] Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие. Орел: ОГУ, 2005.
- [6] Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. №11(71). Общественные и гуманитарные науки: Научный журнал. Спб., 2008. – С.96–106.
- [7] *Le Monde*. URL: <http://www.lemonde.fr/>.
- [8] *Les Échos*. URL: <http://www.lesechos.fr/>.

LINGUISTIC PECULARITIES OF FRENCH ECONOMIC TEXTS TO BE TAKEN INTO CONSIDERATION IN PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE TEACHING

Y. Stepanyuk

The article shows some possibilities of using French economic texts as a material for elaboration of various types of lexical and grammatical exercises that contribute to the acquiring of the linguistic peculiarities of written French economic discourse, which have to be taken into consideration in professionally-oriented teaching of the French language.

Key words: professionally-oriented teaching, language for specific purposes, French language, economic text, linguistic peculiarities, exercise

References

- [1] Azimov E.G. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
- [2] Gavrishina I.N., Krylova A.S., Popova G.F. Frantsuzskiy yazyk dlya ekonomistov: Uchebnik po frantsuzskomu yazyku kak yazyku spetsial'nosti. – M.: MGIMO (U) MID RE, 2007.
- [3] Zmeyeva T.Ye., Levina M.S. Frantsuzskiy yazyk dlya ekonomistov: uchebnik dlya bakalavrov. – M.: Izdatel'stvo Yurayt, 2013.
- [4] Kuznetsov V.G. Frantsuzskiy yazyk dlya ekonomistov: prakticheskiy kurs i perevod: ucheb. posobiye. – M.: FLINTA: Nauka, 2016.
- [5] Obratstov P.I., Ivanova O.Yu. Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov: Uchebnoye posobiye. Orel: OGU, 2005.
- [6] Khomutova T.N. Yazyk dlya spetsial'nykh tseley (LSP): lingvisticheskiy aspekt // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. №11(71). Obshchestvennyye i gumanitarnyye nauki: Nauchnyy zhurnal. Spb., 2008. – S.96–106.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ГЛАГОЛА FARE В СОВРЕМЕННОМ ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

М.И. Хлебников (Москва, Россия)

Статья посвящена функционально-стилистической функции глагола «fare» в контексте устного разговорного дискурса современного итальянского языка. В ходе исследования рассматривается роль данного глагола в различных грамматических и иных конструкциях (идиоматических, каузативных, фразеологических, устойчивых, метонимических, возвратных и т.д.), включая специфическую стилистическую коннотацию глагола «fare» в рамках разговорного стиля.

Ключевые слова: итальянский язык, устный дискурс, функциональная стилистика, глагол «fare», «эквивалентные» глаголы

Предметом данной статьи является итальянский глагол «FARE», который, на первый взгляд, может показаться не заслуживающим столь пристального внимания. Глагол fare обладает крайне многочисленными значениями и толкованиями, играя, по нашему мнению, исключительную роль в современном итальянском языке.

В совокупности с местоименными глаголами (исключая существительные и другие полнозначные части речи), он представляет собой «глагольную» основу устной (разговорной) речи на современном этапе развития итальянского языка и, несмотря на существующую полемику и неоднозначное мнение итальянских филологов, является языковой реальностью, с которой обязательно стоит соотнести себя любому человеку, стремящемуся изучить итальянский на продвинутом уровне.

В соответствии со словарем «DELI – Dizionario Etimologico della Lingua Italiana» Манлио Кортецца и Паоло Дзолли, переходный (транзитивный) глагол fare, означает *produrre un effetto col lavoro delle mani, dell'ingegno, e usando di forza, capacità o mezzi particolari; cagionare (causare, determinare)*. Переведем: «производить результативное действие посредством ручного или умственного труда, применяя физическую силу, личные способности или особые средства; причинять (быть причиной, вызывать/определять, устанавливая, влечь за собой)».

В латинском языке глагол fare имел форму facere. Он индоевропейского происхождения. Использует в качестве вспомогательных глаголы essere и avere. Fare является самым распространенным глаголом в итальянском языке [U.Bortolini, C.Tagliavini, A.Zampoli, 1971: 719] и входит в состав многочисленных речевых оборотов.

Предлагаем в данном случае разъединить устойчивое единство «функционально-стилистический», и принять за «функциональный» – использование изучаемого глагола в различных грамматических и иных конструкциях (идиоматических, каузативных, фразеологических, устойчивых, метонимических, возвратных и прочих, а также пословицах. Начнем со *стилистической* функции глагола fare, которая, на наш взгляд, представляет собой наиболее интересный аспект.

Речь пойдет об *Устной речи*. Мы сознательно употребляем это понятие с большой буквы. Устная речь сосуществует параллельно с речью письменной, при этом никоим образом не являясь ее «антитезой», «оппозицией» или «противоположностью». В сознании многих пользователей итальянского языка как иностранного, устная речь воспринимается подчас в значении чего-то «разговорно-просторечного», «любопытного», но не такого «благородного», как письменная речь. К сожалению в силу этого (а также нехватки дидактических материалов и сложности темы) в преподавании также отмечается, на наш взгляд, определенный дисбаланс в сторону изучения речи письменной.

Устная речь – это речь звучащая, произносимая голосом человека, который с ее помощью осуществляет речевую коммуникацию, то есть передает собеседнику свои мысли и отношение, а главное – преследует вполне конкретные предметные цели коммуникации, иными словами старается добиться конкретных желаемых последствий или эффекта от своих слов. От знания средств именно устной речи, степени владения ими и умения использовать к месту то или иное выражение зависит успех в достижении языковой цели и, соответственно, успех всей коммуникации.

Устные языковые средства итальянского языка обладают еще одной принципиальной характеристикой, отличающей ее от письменного литературного или технического текста: высоким регистром эмоциональной насыщенности, повышенной экспрессивностью и в ряде случаев – тонкой семантикой.

Основная трудность исследования состоит в том, что ни словари (включая толковые), ни учебные пособия не дают в ряде случаев всеобъемлющее толкование лексики устного языка (и в частности случаев употребления глагола *fare*).

Сегодня среди итальянских лингвистов наблюдается определенная полемика, касающаяся, по мнению некоторых, избыточного использования в речи глагола *fare*. Сколько раз за день носитель итальянского языка произносит глагол *fare*? Безусловно множество раз. *Fare* является одним из наиболее частотных итальянских глаголов, при этом в устной речевой коммуникации, особенно в разговорном дискурсе, итальянцы склонны подчас использовать *fare* как своего рода «замену», подменяя им многочисленные полнозначные глаголы. У итальянских филологов нет однозначного мнения, стоит ли рассматривать эту тенденцию как негативное явление и считать плеонастическое использование в речи глагола *fare* злоупотреблением, которое обедняет итальянский язык и наносит ему вред. Об этом пишет, например, проф. Валерио Джакалоне из Университета Кальяри, проф. Паоло Чендон из Университета Триеста и другие лингвисты.

Не будем никоим образом вступать в полемику, пусть и заочную, с уважаемыми итальянскими коллегами. Позволим себе лишь высказать собственное мнение. Для целей данного исследования условимся называть полнозначные глаголы, место которых занимает *fare*, *эквивалентными* глаголами. Во многих случаях с точки зрения семантики и стилистики выражение с глаголом *fare* и его «эквивалент» можно рассматривать как практически полные синонимы, однако в таких парах, как например: *fare debiti – contrarre debiti*; *fare l'esame – sostenere l'esame*; *fare rumore – generare rumore* и др. Очевидно при этом, что эквивалентные глаголы относятся к другому (книжному, официально-деловому и др.) стилистическому регистру и, соответственно, воспринимаются в речи и переводятся иначе. В приведенных выше примерах это может выглядеть следующим образом: «наделать долгов» – «иметь задолженность»; «сдать экзамен» – «выдержать экзамен»; «шуметь» – «производить шум».

Напрашивается логичный вывод: так называемое «избыточное» употребление глагола *fare* характерно в итальянском языке именно для устной речи (включая разговорный регистр). При этом она не столько упрощается, сколько ускоряется благодаря двусложной форме глагола как в неопределенной форме (*fare*), так и в причастии (*fatto*), используемом в составных глагольных конструкциях (во всех временах и наклонениях). Названные нами «эквиваленты» глагола *fare* относятся к тому стилистическому регистру, который именуется на итальянском «*formale*», то есть книжному или официально-деловому. Для изучающего итальянский язык на продвинутом уровне важно развить у себя компетенцию выбора соответствующего лексического средства (в данном случае – глагола *fare* или его полнозначного эквивалента) сообразно речевой ситуации, контексту, функциональному или прагматическому аспекту, стилю речи и т.д. Сознательное предпочтение глаголу *fare* эквивалентных глаголов может сделать устную речь несколько «искусственной», «претенциозной», а иногда даже вызвать улыбку у носителя языка, являясь своего рода «визитной карточкой» иностранца, хорошо знающего итальянский язык, но подсознательно искренне полагающего, что «чем сложнее – тем правильнее». По нашему мнению, «простота» во многих случаях является наилучшим выбором.

Приведем некоторые примеры:

fare una canzone – *eseguire, comporre*; *fare una ricerca* – *compiere, svolgere*; *fare rumore* – *provocare, generare*; *fare un contratto* – *stipulare, concludere, firmare*; *fare una pratica* – *disbrigare*; *fare il biglietto* – *prenotare, comprare*; *fare i compiti* – *svolgere, eseguire*; *fare un articolo* – *redigere, scrivere, stendere*.

Глагол *fare* часто присутствует в так называемых **идиоматических выражениях** (*идиомах*), которые называют также **фразеологизмами**. Идиома представляет собой устойчивое словосочетание, обладающее самостоятельным значением, никак не связанным со значениями составляющих его элементов в отдельности. Идиоматические выражения не поддаются, следовательно, буквальному переводу. Во многих случаях они обладают четкой стилистической или экспрессивно-эмоциональной окраской. Идиоматические выражения с глаголом *fare* нередко выступают заменой не одному глаголу, а сочетанию глагола с дополнением, местоимен-

ному глаголу, глаголу с наречием или предикативной конструкции. Например: *fare a meno di* – rinunciare, *farci caso* – badarci, *avere a che fare* – avere rapporto, *darsi da fare* – lavorare/affannarsi/sforzarsi, *fare fortuna* – arricchirsi.

Глагол *fare* нередко используется в **конструкциях с ассоциативным, аллюзивным и метонимическим значением**:

fare lunari – фантазировать), *fare melina* (спорт. жарг.) – задерживать (умышленно) мяч в игре, *fare salotto* – заниматься праздной болтовней, *fare tredici* – выиграть в тоталочко (спортивная футбольная лотерея), *fare una figuraccia* – сыграть жалкую роль, иметь жалкий / бледный вид; произвести плохое впечатление, опростоволоситься, сесть в галошу, *farla franca* – выйти сухим из воды, *fare il gioco di* – играть кому-л. на руку, стать орудием в чьих-либо руках.

Возвратная форма глагола *FARE* реализуется в итальянском языке в *самостоятельном* виде (*farsi*) в сочетаниях с различными дополнениями (прежде всего прилагательными и существительными), как *местоименный глагол*, а также в форме большого количества *идиоматических* выражений (фразеологизмов).

Отдельно отметим использование возвратной формы вместо обычной в *разговорном дискурсе* (*Adesso mi faccio un caffè* – Adesso faccio un caffè; *Vorrei farmi una bella dormita* – Vorrei fare una bella dormita). При этом, на наш взгляд, речь идет не только о стилистике. Выскажем предположение, с которым были согласны многие носители итальянского языка. В тех случаях, когда существует возможность использования как *простой*, так и *возвратной* формы глагола – речь идет не только о глаголе *fare* – многие итальянцы инстинктивно делают выбор в пользу возвратной формы: *sbagliarsi*, а не *sbagliare*, *dimenticarsi*, а не *dimenticare*, *ricordarsi*, а не *ricordare*, и т.д. Это происходит, возможно, потому, что в языковом сознании носителей языка возвратная форма воспринимается как более «личная», «живая», «персонифицированная», и следовательно лучше отвечающая речевой идентичности итальянцев.

Что касается **местоименных глаголов** на основе *fare*, то это отдельная важная тема, достойная исследования. Ограничимся лишь некоторыми примерами: *farcela* – *farla* – *farsela* – *farci conto* – *farla finita* – *farne di tutti i colori* – *farla sporca* – *farci caso* – *saper farci*.

Глагол *fare* часто встречается в составе **устойчивых речевых оборотов и пословиц**. В этом случае лексическое наполнение оборота играет роль наречия, обозначая образ и способ действия. Интересно, что почти всегда за «лексической» составляющей оборота скрывается реальная ссылка или история.

Far fiasco, *non riuscire*, *non aver successo* – потерпеть неудачу, провалиться. Происхождение выражения имеет две гипотезы. 1) Эпизод из жизни знаменитого болонского лицедея 17-го века Доменико Бьянколелли. Однажды представление ему явно не удавалось и во время очередного монолога с оплетенной бутылкой в руке актер заметил достаточно холодную реакцию зрителей. Раздраженный этим обстоятельством, актер разбил бутылку о пол, провозгласив: « Это – ты виновата, что они не смеются.» С тех пор *un fiasco di Arlecchino* стал на театральном жаргоне синонимом провального выступления. 2) В соответствии со второй гипотезой, на жаргоне стеклодувов это выражение означало производственную неудачу, когда, принимаясь за работу с намерением создать шедевр в результате получалась банальная бутылка.

Fare bancarotta, *fallire* – разориться, потерпеть банкротство, обанкротиться также в переносном значении, потерпеть полную неудачу. Выражение восходит к Средневековью, когда в торговых уставах была установлена ответственность и наказание коммерсантов и торговцев, которые недобросовестно объявляли себя неплатёжеспособными, обманывая таким образом своих кредиторов. Вне зависимости от строгости наказания (разной) объявление банкротства проходило в виде официальной церемонии, включавшей в нашем случае физическое уничтожение «прилавка» или «стойки» банкрота, означавшей официальное закрытие «бизнеса» неплательщика. В последующем выражение стало означать в переносном смысле разорение компании, а также неудачу концепции, политики и т.д.

L'abito non fa il monaco – русские аналоги: Не ряса делает монаха. Не место красит человека, а человек место. По одежке встречают, по уму провожают.

Chi fa da sé fa per tre – русские аналоги: Свой глаз алмаз, а чужой – стекло. Всякий сам себе лучший слуга.

Chi la fa l'aspetti – русские аналоги: Как аукнется, так и откликнется. Отольются кошке мышкены слёзки. Не рой другому яму, сам в неё попадёшь.

Это далеко не исчерпывающий перечень пословиц (устойчивых оборотов), в которых глагол *fare*, хоть и играя служебную роль, создает необходимую грамматическую конструкцию.

Глагол *fare* обладает чрезвычайно важной функцией при формировании так называемых **каузативных (причинных)** конструкций (наряду с глаголом *lasciare*). Поскольку тема каузативных конструкций и их роль в итальянском языке чрезвычайно важна и в большом объеме исследована Л.А. Петровой, ограничимся следующими лишь следующим замечанием. В каузативных конструкциях глагол *fare* никоим образом не следует понимать «семантически», как «приказ, императив, «must». Его перевод на практике невозможен, настолько широк диапазон толкований, рождаемых контекстом (подчас даже не контекстом предложения или абзаца, а макроконтекстом).

В результате проведенного исследования сделан вывод об огромном значении, которое глагол *fare* имеет в итальянском языке, особенно в устном дискурсе, во всех грамматических и коммуникативных аспектах.

Список литературы

- [1] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: 2000.
- [2] Шевлякова Д.А. Доминанты национальной идентичности итальянцев. – М.: Университетская книга, 2011.
- [3] Черданцева Т.З. Рецкер Я.И. Зорько Г.Ф. Итальянско-русский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, 1982.
- [4] Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка, практический справочник. – М.: Русский язык, 1989.
- [5] Канестри А.Б. Словарь синонимов и антонимов итальянского языка. – М.: Фонд «Новое тысячелетие, 2009.
- [6] Петрова Л.А. Итальянский язык. Сборник упражнений по грамматике. – М.: Высшая школа, 2002.
- [7] Cortelazzo M. Zolli P. DELI – Dizionario Etimologico della Lingua Italiana. Bologna: Nicola Zanichelli, 1988.
- [8] Bortolini U. Tagliavini C. Zampoli A. Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea. Milano: Garzanti, 1972.
- [9] Zingarelli N. Il Nuovo Zingarelli – Vocabolario della lingua di Nicola Zingarelli. Bologna: Nicola Zanichelli, 1987.
- [10] Kovalev V. Dizionario russo italiano – italiano russo di Vladimir Kovalev. Bologna: Zanichelli Editore, 1995.
- [11] Dardano M. Trifone P. Grammatica completa e rigorosa. Bologna: Nicola Zanichelli, 1985.
- [12] Pittàno G., Dizionario fraseologico delle parole equivalenti, analoghe e contrarie. Bologna: Nicola Zanichelli, 1988.
- [13] Serianni L. Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti. Torino: UTET, 1988.
- [14] Castoldi M. Salvi U. Parole per ricordare – Dizionario della memoria collettiva. Bologna: Zanichelli editore, 2003.
- [15] Pittàno G. Frase fatta capo ha – Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni. Bologna: Zanichelli editore, 1992.

FUNCTION-STYLISTIC FEATURES OF THE VERB “FARE” IN MODERN ITALIAN LANGUAGE

M.I. Khlebnikov

This article deals with the function-stylistic peculiarities of the verb “fare” in the context of oral discourse in modern Italian language. In the course of the study the given verb is examined with regard to its functions within various grammatical and other patterns (idiomatic, causal, phraseological, stable expressions, metonymical, reflexive etc.) including specific stylistic connotation of “fare” in colloquial speech.

Key words: Italian language, oral discourse, functional stylistics, verb “fare”, “equivalent verbs”

References

- [1] Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. – М.: 2000.
- [2] Shevlyakova D.A. Dominanty natsional'noj identichnosti ital'yantsev. – М.: Universitetskaya kniga, 2011.
- [3] Cherdantseva T.Z. Retsker YA.I. Zor'ko G.F. Ital'yansko-russkij frazeologicheskij slovar'. – М.: Russkij yazyk, 1982.
- [4] Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka, prakticheskij spravochnik. – М.: Russkij yazyk, 1989.
- [5] Kanestri A.B. Slovar' sinonimov i antonimov ital'yanskogo yazyka. – М.: Fond «Novoe tysyacheletie, 2009.
- [6] Petrova L.A. Ital'yanskij yazyk. Sbornik uprazhnenij po grammatike. – М.: Vysshaya shkola, 2002.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ТУРИНДУСТРИИ

Е.И. Черкашина (Москва, Россия)

Цель настоящей статьи – представить многолетний опыт подготовки кадров для сферы туризма по программе Торгово-промышленной палаты Парижа. Предлагаемый курс французского языка в сфере туризма реализуется в рамках вариативного курса программы подготовки будущих лингвистов. По окончании данного курса студенты сдают

экзамен для получения диплома европейского образца, который дает им право работать в сфере туризма.

Ключевые слова: подготовка кадров, туризм, компетенции, язык для специальных целей

Социальный заказ общества на сегодняшний день – это подготовка высококвалифицированных специалистов туриндустрии, способных конкурировать с иностранными представителями данной профессии на международном рынке труда и обеспечивать качественное обслуживание, как соотечественников, так и зарубежных гостей. Владение иностранными языками при этом является обязательным критерием в оценке профессионализма специалиста туристической сферы. Однако туристические специальности в современных вузах относятся к разряду неязыковых, количество выделяемых на изучение иностранного языка часов ограничено, что и приводит к возникновению противоречия между потребностями общества и образовательным процессом.

Это противоречие позволяет разрешить подготовка кадров среднего звена для сферы туризма по программе Торгово-промышленной палаты Парижа, так как по завершении курса обучения в рамках предлагаемой программы студенты готовы и способны работать в сфере гостиничного бизнеса, ресторане, турагентстве, осуществляя при этом свою профессиональную деятельность на иностранном языке.

Подготовка кадров для сферы туризма осуществляется в учебных заведениях туристского профиля, а также в непрофильных ВУЗах, которые получают лицензии на подготовку кадров по туристским специальностям, соответственно специфике вуза: рекламной, финансовой, экономической, управленческой. Однако качество выпускаемых специалистов не в полной мере соответствует потребностям работодателей в индустрии туризма.

Предлагаемый нами курс «Французский язык в сфере туризма» предполагает изучение гостиничного и ресторанного бизнеса, туризма. Где туризм изучается как сфера производства услуг и получаемый диплом соответствует уровню среднего профессионального образования. Отметим, что в структуре курса большое значение придается формированию соответствующих психологических установок обслуживающего персонала согласно требованиям европейских стандартов обслуживания. Разрабатывая программу данного курса, мы стремились к построению учебного процесса таким образом, чтобы сформировать у студентов профессиональные компетенции, которые могут пригодиться им в построении карьеры в туристской индустрии.

Курс французского языка в сфере туризма (Français du Tourisme) по программе Торгово-промышленной палаты Парижа представляет собой программу, обучающую туризму как профессии, и может быть предложен как студентам неязыковых вузов туристского профиля, так и для профессионалов, которые уже работают в этой сфере, но планируют выйти на французский рынок туруслуг. В нашей практике данный курс предлагается студентам лингвистического профиля подготовки с исходным уровнем владения французским языком A2 (Общеввропейская система уровней владения иностранным языком) как дополнительная образовательная программа и готовит студентов к сдаче экзамена на профессиональный диплом DFP (Diplôme Français Professionnel). Наличие диплома международного образца позволяет выпускникам найти работу в определенном секторе туризма.

В рамках курса «Французский язык в сфере туризма» изучаются три сферы туризма: гостиничное дело (l'hôtellerie), ресторанный бизнес (la restauration) и туризм как индустрия (le tourisme). Согласно программе Торгово-промышленной палаты Парижа, базовые понятия (профессиональные концепты) в каждой из этих сфер обязательны для изучения. Именно их понимание и запоминание, их интегрированное единство в сознании студентов будет являться условием для успешного выполнения профессиональных обязанностей и включением в структуру туристического бизнеса.

Внутри каждой сферы профессиональной коммуникации нужно формировать навыки и умения, необходимые для реализации частных целей: в отеле – уметь принимать клиента, размещать, резервировать, бронировать, отвечать по телефону; в ресторане – уметь принимать заказ, объяснять меню, предлагать, рекламировать свою продукцию; в турагентстве – уметь дать информацию, предлагать турпродукт, советовать, аргументировать, торговаться и др. Формирование и развитие указанных навыков и умений становится приоритетной задачей обучения языку для специальных целей (ЯСЦ).

Основная особенность обучения языку для специальных целей заключается в том, что весь курс обучения нацелен на формирование профессиональной компетенции обучающихся, обучение языку при этом является не основной, а сопутствующей задачей, так как язык в этом случае выступает как инструмент, орудие для достижения цели. Остановимся на целях обучения языку для специальных целей (французский язык в сфере туризма):

- профессиональные цели (информировать клиента, разрабатывать программы пребывания туристов в стране, предлагать маршруты путешествий и организовывать их, составлять брошюры, буклеты и другую печатную продукцию, создавать и продавать турпродукт);

- коммуникативные цели (уметь понимать запросы, пожелания, требования, жалобы клиента; запрашивать информацию, уметь объяснять, характеризовать, описывать, предлагать услуги);
- социокультурные цели (умение организовывать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка);
- лингвистические цели (собственно языковые знания грамматики, лексики, фонетики).

Реализуя данные цели в процессе обучения, мы в результате формируем лингвопрофессиональную компетенцию. Где профессиональный компонент предполагает овладение будущим специалистом всем комплексом знаний, умений и навыков, характерных для данной профессии. Лингвистический компонент формируемой компетенция реализуется студентами в различных видах речевой деятельности, что предполагает высокий уровень восприятия и порождения речевых высказываний, интерактивных действий для решения профессиональных задач. Так как специфика будущей профессиональной деятельности студентов требует от них сформированного навыка употребления языковых средств для решения коммуникативных задач на уровне B1-B2 (Общеввропейская система уровней владения иностранным языком). А именно: уметь создавать связные, понятные тексты, выбирать регистр, соответствующий конкретной ситуации, вести неподготовленную беседу, достоверно и подробно передавать информацию, выражать свою точку зрения, аргументировать.

При этом сформированная лингвопрофессиональная компетенция, с одной стороны, является необходимым условием исполнения профессиональных обязанностей, а с другой стороны, влияет на стабилизацию и развитие основополагающих и конкретных деловых качеств, обеспечивая тем самым в значительной степени конкурентоспособность специалиста.

Для формирования лингвопрофессиональной компетенции нами используются такие приемы, как ролевая игра, симуляция, деловая игра, проекты. Указанные социально-ориентированные приемы направлены на интеракцию, интерактивное общение в парах, группах обучающихся. Достижение нужного уровня лингвопрофессиональной компетенции возможно «через использование ситуативно-обусловленного обучения языку с помощью коммуникативно-ориентированных упражнений, к которым можно отнести ролевые игры. Ролевая игра, как форма имитационного моделирования условий предстоящей профессиональной деятельности», позволяет участникам игры развивать и совершенствовать профессионально-ориентированные умения» [Баграмянц, 2006: 55]. Ролевые игры, как квазипрофессиональная деятельность, позволяют сформировать профессиональные умения и выработать в процессе этой деятельности способность и готовность решать проблемные задачи, возникающие на рабочем месте. Квазипрофессиональная деятельность при организации ролевых игр позволяет нам стимулировать студентов на спонтанное ролевое общение на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Ролевая игра, как наиболее часто используемый прием, позволяет формировать лингвопрофессиональную компетенцию, как способность и готовность профессионально и адекватно действовать в каждой конкретной ситуации. Где клиент всегда прав (*le client est le roi*), и где прощительна ошибка в языке, неправильное употребление тех или иных языковых форм, но исключено непрофессиональное поведение, недопустимая форма общения с клиентами, непрофессиональные действия.

В процессе проведения деловых игр акцент делается на психологический аспект приобретения лингвопрофессиональной компетенции. Когда студенты примеряют на себя те или иные роли в сфере профессиональной деятельности, усваивают модели поведения жителей страны изучаемого языка (Франции), вырабатывают профессиональные навыки для работы с иностранным клиентом. При этом наблюдается совершенствование всех языковых навыков: правильность построения синтаксических структур, корректный выбор грамматических форм, автоматизм употребления формул вежливости согласно правилам и нормам речевого общения страны изучаемого языка.

Симуляция (*simulation globale*), как прием, позволяет в рамках одного модуля, например, гостиничное дело, создать свой отель, дать ему название, выбрать категорию, клиентуру, персонал и на каждом последующем этапе использовать это распределение ролей, эту ситуационную оболочку для достижения частных целей. Например, описать отель (отрабатывается новый тематический словарь), сделать карточки на каждого клиента (*fiche cardex*) с описанием привычек, требований, особенностей, распределить роли и функциональные обязанности для персонала.

В этом случае задействована вся группа и каждый может выбрать себе роль, подходящую ему в данный момент обучения, как в языковом плане, так и профессиональном. Этот прием дает возможность каждому обучающемуся участвовать в учебном процессе, а не пассивно присутствовать на занятиях. Работа над проектами предполагает работу в группах по 5–6 человек. Она может использоваться при изучении модуля «Туризм», когда каждой группе дается задание создать тот или иной турпродукт, затем он представляется на обсуждение, на выбор потенциальным клиентам. Основная цель – продать свой продукт потенциальным клиентам.

Каждая ситуация реализуется во всех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), акцент делается на формирование профессиональных умений. Так, при написании деловых писем следует четко следовать требованиям по оформлению деловой корреспонденции, при аудировании – вычленивать информацию, необходимую для работы с клиентом, при говорении следовать регистру языка (*style*

soutenu), использовать определенные синтаксические структуры, формулы вежливости. Тестовые задания и основные типы упражнений в изучаемом курсе направлены на формирование и развитие навыков речевого общения. Условно-речевые упражнения формируют речевые навыки и позволяют в дальнейшем перенести эти навыки на процесс коммуникации. Сформированные условно-речевые упражнения позволяют перейти к речевым упражнениям, которые развивают речевые умения и предполагают условно-свободное употребление изученного языкового материала. Предлагаемые тесты включают задания открытого или закрытого типа. Наряду с различными видами упражнений студентам дается обширная социокультурная информация по стране. Прежде всего, это реалии производственной, организационной и управленческой культуры, знакомство с существующими культурными традициями. Например, в данном курсе обязательно изучение технологии производства сыров во Франции, их виды, сочетание с другими продуктами и напитками. А также ознакомление с основными провинциями, производителями вина. Так как гастрономическая культура и, прежде всего, знание видов сыра и вина, является обязательным элементом подготовки во всех программах по туризму во Франции. Формируемые фоновые и специальные знания о стране изучаемого языка позволяют студентам качественно и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности как при работе с иностранными туристами, так и сопровождая группы русских туристов во Францию.

Использование аутентичных материалов при изучении языка для специальных целей является обязательным, так как они воссоздают реальные ситуации и проблемы профессиональной деятельности в условиях практических занятиях. Поэтому для организации учебного курса «Французский язык в сфере туризма» используются учебные пособия, изданные во Франции [Calmy, 2004; Corbeau, 2008], что позволяет студентам погрузиться в аутентичную атмосферу профессиональной коммуникации. Данные пособия построены по принципу формирования профессиональных навыков и умений (*savoir-faire professionnels: découvrir le monde du tourisme, accueillir et assister le touriste, concevoir un produit touristique etc.*) и позволяют целенаправленно следовать основной задаче курса – формированию лингвопрофессиональной компетенции обучающихся

Предлагаемый нами курс рассчитан на 100 аудиторных часов, распределяемых на 6 месяцев, или же интенсивный курс на 3 месяца. Экзамен по профессиональному французскому языку в области туризма, гостиничного и ресторанного дела состоит из 8 заданий (по два на проверку каждой компетенции), 6 из которых в письменной форме (чтение, аудирование и письмо). Наш опыт работы в течение 10 лет показал, что студенты лингвистического профиля подготовки (3–4 курс) успешно справляются с предложенной программой и 100% сдают экзамен, из них 30% – с отличием.

По окончании курса студенты готовы и способны работать как аниматоры, гиды, экскурсоводы, переводчики, официанты и при этом осуществлять свою профессиональную деятельность на иностранном языке. Студенты, прошедшие курс обучения французскому языку в сфере туризма, имеют возможность пройти производственную практику в отеле, ресторане, турагентстве. Эта практика позволяет студентам применить полученные навыки и умения в сфере обслуживания и определиться, какая из областей туризма является наиболее привлекательной для их дальнейшего профессионального самоопределения в индустрии туризма. Как показывает наш опыт, наличие диплома «лингвист со знанием двух иностранных языков» и профессионального диплома международного образца позволяет нашим выпускникам успешно конкурировать с выпускниками специализированных вузов на сегодняшнем рынке труда в Москве и Московской области.

Список литературы

- [1] Баграмян Н.Л. Роль и значение ролевых игр в формировании социокультурной компетенции студентов-экономистов // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во «Экзамен», 2006.
- [2] Calmy A.M. Le Français du Tourisme. Hachette, 2004.
- [3] Corbeau S., Dupuis, Ch., Tourisme.com. Clé internationale, 2008.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE SYSTEM OF TRAINING PERSONNEL FOR TOURISM INDUSTRY

E.I. Cherkashina (Moscow, Russia)

The purpose of this article is to present a many years' experience in training personnel for tourism industry to the program of the Chamber of Commerce and Industry of Paris. The suggested French language course in the sphere of tourism is implemented in the framework of elective courses for future linguists. Upon completion of this course the students take an exam to obtain the European standard diploma, which gives them the right to work in the tourism sector.

Key words: personnel training, tourism, competences, language for specific purposes

ПРЕСУППОЗИЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В.М. Шевцова (Москва, Россия)

Одним из основных факторов, влияющих на успешность коммуникации, является пресуппозиция, которая рассматривается в современной когнитивной лингвистике как предварительное условие, фоновые знания, информация, заранее известная участникам коммуникации. Особо важную роль пресуппозиционный компонент играет в преподавании иностранного языка для специальных целей (LSP), поскольку в данном виде дискурса участники коммуникации оперируют научными понятиями и терминами, обсуждают сложные профессиональные вопросы, требующие специальной подготовки. В настоящей работе, исходя из опыта преподавания английского языка на механико-математическом факультете, мы выделяем типы пресуппозиций, на наш взгляд, актуальные для LSP, а также представляем их функции. Кроме своей основной функции как условия достижения понимания в процессе речевого взаимодействия, пресуппозиция способствует неизбыточности, точности и краткости изложения мыслей. Поэтому особую роль описываемый фактор играет при написании аннотаций и реферировании, когда происходит модификация текстов, делаются логические выводы и обобщения.

Ключевые слова: пресуппозиции, узкоспециальные и междисциплинарные пресуппозиции, реферирование, фактор адресата

Обучение студентов LSP представляет несомненную сложность для преподавателей иностранного языка, поскольку кроме отличного владения своей специальностью (иностранным языком), необходимо на должном уровне овладеть концептуальной картиной преподаваемой дисциплины. Известно, что каждой области знания соответствует свой макро-контекст, то есть присущая ей концептуальная система, в которой информация по специальности воспринимается и структурируется. В этих макро-контекстах формируются и развиваются определенного рода дискурсы, такие как *биологический дискурс, математический дискурс, химический дискурс*, участники каждого из них обладают соответствующей концептосферой, т.е. общей областью знаний, совокупностью концептов, информационной базой, особым образом систематизированной и упорядоченной. Дилетант, попадая в круг профессионалов, очень часто сталкивается с проблемой непонимания того, о чем ведется беседа между ними, что нередко приводит к коммуникативным неудачам. Когда возникает непонимание, не случайно говорят: «Кажется, они говорят на разных языках». Известный британский лингвист Д. Кристал отмечает: "...barriers to communication exist, and indeed are commonplace, even within a language. Linguistic difficulties are inevitable when there is interaction between people from different racial, regional, cultural, social, or occupational backgrounds – something that is increasingly common in modern society" [Crystal, 2007: 382]. Например, словосочетания "odd number" и "even number", скорее всего, будут переведены нематематиками как «странное число» и «ровное число», в то время как в математике они обозначают «нечетное» и «четное число». А фраза [rai iz gɔŋ] будет по-разному понята студентом кулинарного училища и студентом-математиком. Один подумает, что речь идет о его кулинарном «шедевре», а второй интерпретирует эту фразу с профессиональной точки зрения и решит, что обсуждается число Π , величина которого, как известно, составляет 3,14.

Так происходит потому, что коллеги находятся в одном информационном поле, знакомы с концептуальной системой данной области знания и имеют приблизительно одинаковые фоновые знания, без которых невозможно эффективное речевое взаимодействие, т.е., специалисты обладают общей пресуппозицией. Понятие *пресуппозиция* берет начало из философской логики и трактуется лингвистами как имплицитная информация, которую говорящий считает известной другим участникам коммуникации или которую он хочет подать как известную. При этом пресуппозиция является смысловым компонентом языковых выражений – лексем, лексико-семантических и синтаксических конструкций, куда входит их логико-предметное содержание, грамматические формы, при помощи которых это смысловое содержание фиксируется и воспроизводится, а также соотношение слова или конструкции со всей системой языка. "Presuppositions are pieces of information which are associated with certain lexical items or syntactic constructions" [Geurts, 1999: 2].

За время существования термина появилось множество его определений и типов классификации этого понятия. Одним из самых известных является взгляд на пресуппозицию В.А. Звегинцева, который рассма-

тривал ее с прагматической точки зрения и считал, что под ней «следует понимать совокупность условий, которые необходимо удовлетворить, чтобы:

- а) сделать уместным употребление данной структуры высказывания;
- б) данное коммуникативное намерение было эффективно воплощено в конкретном высказывании;
- в) высказывание было правильно понято в своем прямом смысле» [Звегинцев, 2007: 220–221].

В дискурсе пресуппозиции играют чрезвычайно важную роль в самом процессе взаимодействия коммуникантов с точки зрения вербализации замысла и понимания речевых произведений, чтобы «смысл, заложенный в момент произведения высказывания», [Колшанский, 2007: 86] и смысл, «адекватно реализуемый в момент его восприятия» [Колшанский, 2007: 86], совпадали. Пресуппозиции образуют смысловой каркас дискурса, обеспечивают его связность. Нарушение пресуппозиций является одной из причин возникновения коммуникативных неудач.

С точки зрения эффективного взаимодействия коммуникантов в регистре LSP можно выделить следующие типы пресуппозиций.

1. Пресуппозиции общего плана.

Вслед за Г.В. Колшанским мы понимаем их как общий фон знаний, на основе которых обеспечивается адекватное отправление и получение информации, «(background), включающий в себя как факторы конкретной ... ситуации, так и факторы языковой и культурной компетенции коммуникантов» [Колшанский, 2007: 165]. Они могут возникать за пределами актуального дискурса как результат знаний и опыта участников коммуникации. Например: “The great philosopher Aristotle thought the heavier an object was, the more of this force it possessed; and so, he said, a heavy object must fall more rapidly than a light object” [Егорова, 1998: 106]. Или: “In our system of numeration, we use ten symbols called digits – 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, and 9 – and combination of these symbols” [Егорова, 1998: 67]. Любой взрослый человек, закончивший общеобразовательную школу, конечно же, слышал про древнегреческого философа Аристотеля и знает, что система исчисления, которой мы пользуемся, является десятичной.

2. Узкоспециальные пресуппозиции.

Это знания, присущие конкретной науке. К ним относится перечень терминов и понятий, история изучаемого в тексте вопроса. Так, чтобы понять предложение: “The American mathematician Stephan Smale, continuing to develop Poincaré’s insights on qualitative properties of differential equations, proved that in some cases the behavior of the solution is effectively random” [Корецкая, 2013: 12], необходимо знать, что представляют собой дифференциальные уравнения, а также кто такой Пуанкаре и каковы его научные достижения в этой области. Примером строгой узкоспециальной пресуппозиции является также выражение: “Since $\cos x$ is the derivative of $\sin x$, we say that $\sin x$ is an antiderivative of $\cos x$ (we say an antiderivative because it is not the only one; for example, $\sin x + 1$ is also an antiderivative)”. *Derivative* в математическом дискурсе обозначает *производная (функция)*, *antiderivative* – *первообразная (функция)*; *синус* – отношению катета противолежащего угла к гипотенузе, *косинус* – отношение катета прилежащего угла к гипотенузе.

3. Междисциплинарные пресуппозиции.

Современная наука является междисциплинарной, поэтому в математических текстах часто встречается информация из других наук – философии, истории, биологии, а также смежных областей знания – физики, астрономии и т. д. Например: “Techniques were developed for prediction of eclipses and positions of the heavenly bodies in terms of degrees of latitude and longitude and measured relative to the sun’s apparent motion” [Корецкая, 2013: 20]. Здесь представлены понятия из области астрономии, географические термины, они с успехом употребляются и в математических текстах, например, *градус широты* и *долготы* являются также понятиями дифференциальной геометрии.

В рамках одного конкретного речевого события, как правило, имеется несколько пресуппозиций, относящихся к самым разным сферам знаний, и при этом все они необходимы для успешного понимания и обмена информацией. И даже каждое высказывание обычно содержит в себе несколько разноплановых пресуппозиций: “Fractals are distinct from the simple figures of classical, or Euclidian, geometry – the square, the circle, the sphere, and so forth” [Корецкая, 2013: 4]. Здесь геометрические фигуры *квадрат*, *круг*, *сфера* относятся к пресуппозициям общего плана, а понятия *фрактал* и *Евклидова геометрия* являются узкоспециальными пресуппозициями.

Кроме своей основной функции как условия достижения понимания в процессе речевого взаимодействия, пресуппозиция служит избыточности, точности и краткости изложения мыслей, поэтому многие пропозиции, известные как адресанту, так и адресатам (определения, базовые знания), опускаются. Именно пресуппозиционным фактором объясняется свертывание знаний в процессе реферирования, когда делаются логические выводы и обобщения. Для обобщения нужно выделить в тексте ряд фактов или признаков и установить между ними внутреннюю связь, дать им единое определение. При этом основным методом обобщения является замена частного общим. Этот процесс сведения явлений к их сущности, в ходе которого из одного или нескольких суждений, называемых посылками, выводится новое суждение, логически вытекающее из посылок, основывается на общности пресуппозиций автора реферата и его адресатов. Приведем небольшой

отрывок текста, на примере которого на наш взгляд наглядно продемонстрировано, как работает когнитивный механизм реферирования текстов по специальности.

S1 *For thousands of years men have wondered about the working of gravity.*

S2 *Early Greek philosophers thought of gravity as a force within an object that propelled it downward.*

S3 *'Downward' they thought of as a single direction in space, for they had little idea that the earth was round and that 'down' meant toward its center.*

S4 *The great philosopher Aristotle thought the heavier an object was, the more of this force it possessed; and so, he said, a heavy object must fall more rapidly than a light object.*

S5 *Its rate of speed, he thought, must be proportional to its weight.*

Здесь можно выделить 2 смысловых подблока. Мы видим линейную логическую последовательность пропозиций и постепенное развертывание темы. Элементы представлены следующим образом:

$(S1 \rightarrow S2 \leftarrow (S3)) \leftarrow (S4 \rightarrow S5)$

S1, S2, S3 – составляют 1-ый смысловый подблок, его пропозиция выводится на основе *опущения* и *обобщения*. S3 не служит условиям интерпретации и опускается. Обобщив $S1 \rightarrow S2$, мы получаем представленную ниже пропозицию:

$(S1 - S3) - T(1) - P(1) = \text{Ancient philosophers thought of gravity as a force within an object.}$

Два последующих предложения S4 и S5 представляют 2-ой смысловый подблок данного отрывка, обобщив их, получаем P(2):

$(S4 - S5) - T(2) - P(2) = \text{Aristotle thought that gravity depended on weight of falling bodies.}$

Нам известно, что Аристотель также относится к категории древних философов, поэтому на основе P(1) и P(2) получаем макропропозицию этого отрывка.

$(S1 - S5) - T - MP = \text{Ancient philosophers thought that gravity depended on weight of falling bodies.}$

Как видим, в данном случае представлена пресуппозиция общего плана, однако алгоритм рассуждений достаточно универсален для смыслового свертывания любого текста с целью его реферирования или написания аннотаций.

Как уже указывалось, пресуппозиция содержит значительный элемент интерсубъективности, то есть взаимодействия говорящего и слушающего, поэтому при анализе пресуппозиций на первый план выходит слушающий, то есть адресат сообщения. Вообще, фактор адресата – одно из основных прагматических требований составления эффективного сообщения и функционирования дискурса, поскольку автор сообщения (адресант) всегда ориентируется на определенную модель адресата. Это проявляется в выборе конкретных языковых средств и степени концентрации информации (сжатии или, наоборот, развертывании ее). Так, только в одном фрагменте реферата, состоявшем из 1 страницы печатного текста и написанном студентом-математиком, было использовано 15 узкоспециальных терминов и формул: *irrationality, transcendence, the second remarkable limit, radian measure, Cauchy's integral formula, Stirling's approximation, Gaussian normal distribution, Fourier series formulas, Gauss's law, Ampere's law, periods of the fundamental circular functions, interior angle, $1/2\pi r^2$, $1/2gt^2$, $1/2mv^2$* . Понимание этих терминов, формул и законов является прагматическим условием, необходимым для восприятия научной информации, заложенной в сообщении (реферате). Именно на адресата с уже сложившейся концептосферой исследователя-математика и ориентирован данный текст. Чтобы сделать его понятным для неподготовленного читателя, нужно пояснить все употребленные термины, теоремы, формулы, в результате чего преобразованный текст увеличится на несколько страниц и может даже превысить по объему исходный реферированный материал. Это подобно тому, как в *plain English*, кампании по упрощению языка, целью которой является "to attack the use of unnecessarily complicated language" [Crystal, 2007: 382], любое слово заменяется его определением, например: *pencil = portable handheld communication inscriber*. Однако, в регистре LSP такое преобразование текста неприемлемо, поскольку употребление языковых форм определяется коммуникативным заданием дискурса. Упрощенный текст будет иметь другую коммуникативную направленность, не будет относиться к разряду LSP, а станет научно-популярным. В результате чего теряется его ценность как носителя новой научной информации для специалистов-математиков, и, как следствие, меняется модель адресата.

Итак, в настоящей работе мы выделили пресуппозиции, их типы и функции, релевантные для курса LSP. Чтобы преподавание LSP на неязыковых факультетах было успешным, занятия всегда оставались полезными и эффективными, а также во избежание коммуникативных неудач в процессе общения преподавателя и студентов, важно, чтобы пресуппозиции всех участников коммуникации совпадали. Для этого нам, преподавателям иностранного языка, необходимо постоянно расширять свой пресуппозиционный фон, углубляя знания по преподаваемой дисциплине. Это непростой, но увлекательный процесс. И первостепенную роль в нем играет диалог со студентами – совместное обсуждение сложных для понимания специфических вопросов.

Список литературы

- [1] Егорова Е.Н. English for Students of Mathematics and Mechanics (Part I). Учеб. пособие под редакцией Л.Н. Выгонской. – М., 1998. 135 с.
- [2] Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. 3-е изд., стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 312 с.
- [3] Колианский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. 3-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 176 с.
- [4] Корецкая О.В. Mastering English in Mathematical Discourse. Учеб. пособие. – М.: МАКС Пресс, 2013. – 96 с.
- [5] Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd Edition. – Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 2007.
- [6] Geurts B. Presuppositions and Pronouns. – Elsevier Science Ltd., Oxford, UK, 1999.

PRESUPPOSITIONAL COMPONENT IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES

V. Shevtsova (Moscow, Russia)

Success of communication, among other factors, depends on presuppositions of discourse participants. In modern cognitive linguistics presupposition is considered as a preliminary condition, background knowledge, information already known to the participants of communication. Presuppositional component plays an especially important role in teaching foreign languages for special purposes (LSP), since in the process of studying and teaching LSP discourse participants operate with scientific concepts and terms, discuss complex professional questions demanding a special kind of knowledge. In the present paper, based on the experience of teaching English on the Faculty of Mechanics and Mathematics, types of presuppositions relevant for LSP and basic functions of presupposition are presented. Except their main function as a condition for achievement of understanding in the process of speech interaction, presuppositions are used for avoiding redundancy, for accuracy and brevity of statements and propositions. Therefore the factor of presupposition plays a significant role in writing annotations and summaries – in cases when texts modifications are needed and different logical conclusions with generalizations are being drawn.

Key words: presupposition, highly specialized and cross-disciplinary presuppositions, summarizing, model of addressee

References:

- [1] Egorova E.N. English for Students of Mathematics and Mechanics (Part I). Ucheb. posobie pod redaktsiei L.N. Vygonskoi. – М., 1998. 135s.
- [2] Zvegintsev V.A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi. 3-e izd., stereotipnoe. – М.: KomKniga, 2007. – 312 s.
- [3] Kolshanskii G.V. Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka. 3-e izd. – М.: Izdatel'stvo LKI, 2007. – 176 s.
- [4] Koretskaya O.V. Mastering English in Mathematical Discourse. Ucheb. posobie. – М.: MAKS Press, 2013. – 96 s.
- [5] Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd Edition. – Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 2007.
- [6] Geurts B. Presuppositions and Pronouns. – Elsevier Science Ltd., Oxford, UK, 1999.

**VI. Учебники и словари
в преподавании иностранных языков»**

РОЛЬ СЛОВАРЯ ПОСЛОВИЦ В ОБУЧЕНИИ РУССКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

З.Р. Алхастова, О.М. Карпова (Иваново, Россия)

В статье рассматриваются возможности и способы использования словарей пословиц на занятиях по английскому языку, которые имеют давнюю традицию в английской национальной лексикографии и ведут начало с XVI века. Особое внимание уделяется классификации словарей пословиц и описанию их жанрового разнообразия, которые позволяют удовлетворить различные запросы и нужды пользователя, изучающего английский язык как иностранный. Предлагается подробный лексикографический анализ авторитетных словарей английских пословиц нового поколения, их мега-, макро- и микроструктуры, а также источников данных словарей, их форматов и объемов, выявляются типы описываемых пословиц. Рассматриваются результаты анкетирования различных групп отечественных пользователей, их запросы на указанные справочники. При этом особый акцент делается на интересах и нуждах целевой студенческой аудитории, изучающей английский язык как иностранный. В статье предлагается ряд упражнений на закрепление культурно ориентированного материала, взятого из современных словарей английских пословиц, которые позволяют более глубоко изучить язык и культуру Великобритании. Очерчиваются перспективы дальнейшего эффективного использования словарей культурного наследия (словарей пословиц, цитат, языка писателей, литературных памятников и т.п.) в процессе преподавания английского языка в студенческой аудитории.

Ключевые слова: пословица, словарь пословиц, культурное наследие, обучение английскому языку

Преподавание английского языка как языка *lingua franca* в глобализирующемся мире XXI века приобретает особую важность. В практике современного языкового образования возрастающие межэтнические и межкультурные контакты выводят на первое место необходимость в подготовке, в первую очередь, специалистов по международному и межкультурному общению, а затем преподавателей, переводчиков или просто специалистов в любой области науки и производства, способных общаться, иначе говоря, готовых к коммуникации на иностранном языке или языках [Тер-Минасова, 2014: 8].

Знание культуры как своей собственной, так и изучаемой, обеспечивает наиболее плодотворную и благоприятную коммуникацию участников дискурса. Под культурой в данном контексте понимается образ жизни, мировоззрение, традиции, верования, идеология, система ценностей людей, ярким образом отражающаяся в хранителях народной мудрости – пословицах и поговорках, из века в век передающих образ мыслей и характер хранящих их народов.

Хранителями и трансляторами пословиц являются словари. Английские словари пословиц разнообразны по жанрам и типам. Это дает возможность их широкого использования в практике обучения английскому языку. Будучи толково-энциклопедическими справочниками, дающими информацию как лингвистического, так и экстралингвистического характера, сборники пословиц с XVI века приобретали разные лексикографические формы: глоссария (где пословицам давались толкования, пояснения, пометы, примеры и иллюстрации) (Bailey, Nathan. *Divers Proverbs with Their Explication & Illustration*. 1721) и конкорданса (где пословицы, наряду с вышеперечисленным, сопровождались цитатами и ссылками на источники) (Taylor, Joseph. *Antiquitates Curiosae: The Etymology of Many Remarkable Old Sayings, Proverbs, and Singular Customs*. London, 1818). Нередко сборники пословиц строились по понятийному принципу, располагая материал не по алфавиту, а по тематическим рубрикам, являясь, таким образом, идеографическими словарями.

Толково-энциклопедические, одноязычные, двуязычные и многоязычные, дифференциальные по словнику, печатные и электронные, алфавитные и тематические по способу расположения материала словари пословиц наиболее полно на сегодняшний день выполняют функцию обучения читателей разного культурного уровня английскому языку.

Логично предположить, что в практике обучения иностранному языку наибольшей популярностью пользуются словари, дающие наиболее исчерпывающую информацию о входной единице: переводные эквиваленты, сопроводительную информацию, пояснения, комментарии, иллюстрации, этимологическую

справку. Результаты анкетирования 70 русских студентов, изучающих английский язык в Ивановском Государственном Университете, показали, что в словарях пословиц предпочтительным является указание источника пословицы, ее значения, примеров употребления, этимологической справки, графического изображения.

Целесообразно обратиться к анализу наиболее авторитетных словарей английских пословиц. Так, например, двуязычный англо-русский словарь пословиц и поговорок в картинках М.И. Дубровина [Дубровин, М.И. «Английские и русские пословицы и поговорки в картинках»/М.И. Дубровин – М.: АСТ: Астрель, 2008 – 350б [2] с.: с ил.] может служить надежным инструментом для изучения английского языка. Справочник состоит из Предисловия, в котором автор прописывает цели составления словаря и его адресат и собственно словника. Справочник дает дословный и эквивалентный перевод каждой пословицы с английского языка на русский и толкование, иллюстрирует значение пословицы, ситуативное содержание и значение соответствующей русской пословицы.

На одной странице словаря располагается одна входная единица с сопроводительной информацией, что весьма удобно для пользователя:

1. Actions speak louder than words.

Поступки говорят громче, чем слова.

People can say many things, because talking is easy, but it is more important what a person does than what he says he will do.

Не по словам судят, а по делам.

A man is judged by his deeds, not by his words.

Данная пословица используется и при отработке следующих подсистем английского языка:

Лексика Грамматика Фонетика Орфография

Незнакомые лексические единицы Степени сравнения прилагательных Правильное произношение сочетаний звуков Правильное написание

Для изучения грамматического строя языка и определенных грамматических явлений, на наш взгляд, подойдут пословицы, содержащие условные предложения, сравнительные, временные, пассивные, эллиптические и грамматические конструкции, неправильные глаголы, модальные глаголы, артикли, предлоги [Дубровин, 2008: 82–84].

Пословицы в этом справочнике можно также классифицировать по тематике: дружба, семья, любовь и др., что дает возможность понимать смысл пословиц по ключевому понятийному слову, а главное – обогащает студентов знаниями о культуре народа и страны изучаемого языка. Вот почему работа с пословицами в процессе обучения английскому языку развивает познавательную способность учащихся.

Словари пословиц с развернутой этимологической справкой значительно стимулируют интерес обучающихся к происхождению пословицы, ее модификациям и использованию в речи. Словарь “The Wordsworth Dictionary of Proverbs”, изданный в 1993 году, представляет полную модификацию пословицы от первого ее использования до современного словоупотребления.

Справочник удобен тем, что содержит Предисловие, в котором приводятся источники пословиц (авторитетные словарные издания, произведения писателей различного периода, публицистические газетные издания), критерии их отбора, адресат и цели словаря. Последние заключаются в предоставлении индекса к пословицам и пословичным выражениям английского языка, а также в расширении кругозора относительно исторического развития пословиц через словарные статьи:

Accidents will happen. 1763: Colman, Deuce is in Him, I., Accidents, accidents will happen-No less than seven brought into our infirmary yesterday. 1849: Dickens, Copperfield, ch. xxviii., “My dear friend Copperfield” said Mr. Micawber, “accidents will occur in the best-regulated families.” (G.L. Apperson The Wordsworth Dictionary of Proverbs. Wordsworth Editions Ltd, Cumberland House, Crib Street, Ware, Hertfordshire. 1993).

Из примера видно, что пословица впервые была употреблена Джорджем Колманом в 1763 году. Используя только первую часть дошедшей до нас пословицы, Дж. Колман помещает ее в контекст медицинского обслуживания, в то время как Ч. Диккенс в своем автобиографическом романе пишет об общеизвестном феномене: в самых благополучных семьях и случаются несчастные случаи.

Микроструктура удобна тем, что из нее можно проследить контекстуальное употребление пословицы, сравнить значения вложенных в них понятий, в определенном смысле отражающих индивидуально-авторский язык.

All is not gold that glitters. [Non teneas aurum totum quod splendet ut aurum, Nec pulchrum pomum quodlibet esse bonum.-Alanus de Insulis (ob. 1294), Parabolaе, c. iii.] c. 1120: Hali Meidenhad, 9 (E.E.T.S.), Nis hit nower neh gold al pat ter schine]. c. 1384: Chaucer, H. Fame, bk. i.i.1.272, Hit is not gold, that glareth. c. 1440: Lydgate, Fall of Princess, bk. iv. 1.2944 (E.E.T.S.), Al is not gold that shyneth brith. 1583: Greene, Mamilia, in Works, ii. 26 (Grosart), For al is not gold that glisters. 1595: Shakespeare, Merchant of Venice, Act II. Sc. Vii., All that glisters is not gold. 1703:

Ward, Calves-Head Club, 5 (1795), We alas see ... all is not gold that glisters. 1773: Garrick, Prol. To Stoops to Conquer, Thus I begin: "All is not gold that glitters." 1859: Sala, Twice Round the Clock, 4 p.m. ad fin.

Из данного примера можно проследить развитие пословицы от латинского первоисточника. Пословица, введенная французским теологом и поэтом Аланом Лилльским, жившим в XII веке, в XIX доведена до нас в том же виде Дэвидом Гарриком.

В данной словарной статье следует отметить нехватку контекстуальной информации для пословиц, нужной для понимания ее авторского использования в произведении, что снижает вероятность проявления интереса учащихся к пословице и ее значениям.

Необходимо обратить внимание на средства полиграфической семиотики применяемые в словаре, оказывающие помощь читателю в усвоении сложной информации. Основные входные единицы и даты их возникновения в письменных и устных источниках выделены жирным шрифтом. Курсивом обозначены названия произведений, из которых они взяты. Однако непосредственно в словаре текст представлен мелким шрифтом, что затрудняет его восприятие. При представлении материала обучающимся его необходимо адаптировать. Более того, необходимо вносить устные комментарии, так как обучающимся самим будет трудно разбираться в структуре словарной статьи. Не всем русским студентам знакомы имена писателей и поэтов ушедшей эпохи, названия их произведений, индивидуальные особенности их языка. Кроме того, полезным и отчасти необходимым будет экскурс в историю английского языка и освещение латинского, использование видео- и аудиорядов, изображений, внедрение игр, обсуждение мыслей, навеянных пословицами и историей их зарождения.

Таким образом, обучающемуся представится возможность узнать:

- историю переосмысления пословиц, изначально имевших один смысл, а с течением времени приобретшими другой:

Love, subs. I. All is fair in love and war. C. 1630: B & F, Lovers' Progress, V. ii., All stratagems In Love, and that the sharpest war, are lawful. 1687 : A. Behn, Emp. Of the Moon, I. iii., Advantages are lawful in love and war. 1710 : Centlivre, Man's Bewitch'd, V. i., Stratagems ever were allow'd of in love and war. 1850 : Smedley, Frank Fairleigh, ch. 1. 1906 : Lucas, Listener's Lure, 196.

- вариации и модификации одной пословицы, заключенные в квадратные скобки:

Love, 2. He that hath love in his breast, hath spurs in his sides. 1640 : Herbert, Jac. Prudentum. 1732 : Fuler, No. 2160 [with "at his heels" for "in his sides"].

- Латинские первоисточники пословиц:

All is not gold that glitters. [Non teneas aurum totum quod splendet ut aurum, Nec pulchrum pomum quodlibet esse bonum.-Alanus de Insulis (ob. 1294), Parabolae, c. iii.]

- Экскурс в историю английского языка:

After drought comes rain. 15th cent.: in Reliq. Antiquae, i. 323 (1841), After drought commyth rayne. Before 1529: Skelton, Magnyfycence, 1. 12 there fallyth a showre of rayne.

Словари пословиц также способствуют развитию навыков устной и письменной речи. С каждой пословицей можно составить ситуативный диалог/монолог; написать эссе, отражающее основную мысль; описать картинку; объяснить смысл пословицы своими словами; согласиться/не согласиться с ее положениями; создать свою и т.д.

При этом за основу берутся пословицы общего характера, выражающие общеизвестную истину, употребляющиеся в различных коммуникативных ситуациях, которые выражают общие суждения, например:

He that would have eggs must endure the cackling of hens – любишь кататься, люби и саночки возить и др. [Дубровин, 2008: 34–36].

Словари пословиц, безусловно, следует отнести к словарям культурного наследия, в которых регистрируются и описываются фоновые знания нации [Карпова, 2007, 174]. Они развивались параллельно со словарями языка писателей и цитат, практика составления которых восходит к XVI веку. Такие словари являются бесценным и важным материалом для отражения культурного кода нации и должны использоваться на занятиях по английскому языку для расширения кругозора студентов.

В заключении отметим, что наряду со словарями пословиц в обучении английскому языку полезно применять словари цитат и языка писателей, которые отражают культурный фонд английской нации, нормативно-стилистическую систему языка, расширяя фоновые знания студентов [См. подробнее Карпова О.М., Коробейникова, 2007]. Эти словари стимулируют интерес к языку и культуре страны изучаемого языка. Богатое жанровое разнообразие и глубокие исторические традиции английского национального наследия дают студентам разнообразные сведения не только о языке, но и культуре Великобритании.

Список литературы

- [1] Дубровин М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в картинках/М.И. Дубровин – М.: АСТ: Астрель, 2008 – 350б [2] с.: с ил.

- [2] Гутфрайнт М.Ю. Использование пословиц для развития навыков говорения / М.Ю. Гутфрайнт // Иностранные языки в школе. – М.: Наука, 2011.
- [3] Майка И.Р. Использование пословиц и поговорок в обучении английскому языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – М.: МЦИТО, 2013.
- [4] Карпова О.М. Английская лексикография / О.М. Карпова. – М.: «Академия», 2010.
- [5] Карпова О.М. Словари культурного наследия. Проект словаря «Florence in the works of World Famous people» // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2014. №1.
- [6] Карпова О.М., Коробейникова О.В. Словари языка писателей и цитат в английской лексикографии. – М.: МГОУ, 2007.
- [7] Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация: Издательский дом МГУ, 2014.
- [8] Bradbury N. Transforming Experience into Tradition: Two Theories of Proverb Use and Chaucer Practice // Oral Tradition. 2002. Vol. 17. No. 2.
- [9] G.L. Apperson. The Wordsworth Dictionary of Proverbs. Wordsworth Editions Ltd, Cumberland House, Crib Street, Ware, Hertfordshire. 1993.
- [10] J. Greene. The Macmillan Dictionary of Contemporary Quotations. Macmillan General Books, London. 1996.

THE ROLE OF DICTIONARIES OF PROVERBS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Z.R. Alkhastova, O.M. Karpova

The article dwells on the ways of use and capacities of English dictionaries of proverbs which have a long tradition in English lexicography since XVI century. Special attention is paid to the typology and description of the variety of dictionaries of proverbs which meet a wide range of users' demands. Detailed lexicographic analysis of the reliable dictionaries of proverbs of the new generation, their mega-, macro- and microstructure, sources, lexicographic forms and sizes are being traced. Different types of dictionaries of proverbs are analyzed. The summarized results of the questionnaire of different groups of users and their requirements are examined with special attention to the target student group learning English language. The article also provides a number of exercises for learning of culturally oriented material on the basis of modern dictionaries of proverbs which provide a deep study of British language and culture. Perspectives of effective use of dictionaries of cultural heritage (dictionaries of proverbs, quotations, literary monuments, writer's dictionaries) in English language teaching among students are determined as well.

Key words: proverb, dictionary of proverb, cultural heritage, English language teaching

References:

- [1] Dubrovin M.I. Anglijskie i russkie posloviy i pogovorki v kartinkah/M.I. Dubrovin – М.: AST: Astrel', 2008 – 350b [2] s.: s il.
- [2] Gutfrait M.YU. Ispol'zovanie poslovic dlya razvitiya navykov govoreniya / M.YU. Gutefrait // Inostrannye yazyki v shkole. – М.: Nauka, 2011.
- [3] Majka I.R. Ispol'zovanie poslovic i pogovorok v obuchenii anglijskomu yazyku // Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept». – М.: MCITO, 2013.
- [4] Karpova O.M. Angliiskaya lexicographia : [English lexicography] / O.M. Karpova. – Moskva: Academiya, 2010.
- [5] Karpova O.M. Slovari kul'turnogo naslediya. Proekt slovarya «Florence in the works of World Famous people» // Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2014. №1.
- [6] Karpova O.M., Korobeinikova O.V. Slovari tsitat v angliiskoy lexicographii [Dictionaries of Quotations in English lexicography]. – Moskva: MSRU, 2007.
- [7] Ter-Minasova S.G. Prepodavanie inostrannyh yazykov v sovremennoj Rossii. CHto vperedi? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya: Izdatel'skij dom MGU, 2014.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А1–А2)

Н.В. Базина (Москва, Россия)

В статье автор анализирует особенности обучения немецкому языку как третьему иностранному в условиях вуза, выделяет особенности, присущие учебному процессу в данном дидактическом контексте, обосновывает необходимость создания специального учебного пособия для обучения немецкому языку как третьему иностранному, а также общий методический подход к созданию такого пособия. Учебное пособие построено на принципах социокультурного подхода к со-изучению языков и культур, в соответствии с этими принципами выделяются критерии отбора аутентичных текстов для учебного пособия.

Ключевые слова: социокультурный подход, немецкий как третий иностранный, критерии отбора текстового материала

Растущая конкуренция на рынке труда ведет к тому, что выпускники вузов стремятся получить во время обучения в университете как можно больше расширить свою профессиональную компетенцию, приобретая дополнительные знания, умения и навыки. Многие вузы предоставляют своим студентам возможность изучения двух иностранных языков, что значительно повышает их шансы получить хорошую, высокооплачиваемую работу. Однако в современных условиях конкуренции вузов необходим поиск путей привлечения студентов, одним из таких способов может стать предложение по изучению третьего иностранного языка. В МГИМО МИД России уже давно сложилась практика дополнительных курсов по изучению третьего языка. Данное право предоставляется студентам, успешно осваивающим программу двух основных иностранных языков, одним из которых обязательно является английский. До недавнего времени студенты занимались по учебникам, предназначенным для студентов, изучающих немецкий язык как первый иностранный язык. Однако в последнее время стало очевидным, что изучение третьего иностранного языка имеет свою специфику, и встал вопрос о создании учебного пособия, которое бы учитывало особенности обучения третьему иностранному языку. Основная цель обучения немецкому языку как третьему иностранному – формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на немецком языке. Всего на изучение немецкого языка как третьего иностранного языка отводится 300 часов (6 семестров по 50 часов), после завершения обучения студенты должны владеть немецким языком на уровне В1, если они до этого не изучали немецкий язык. Если студенты ранее изучали немецкий язык, например в школе в качестве второго иностранного, то они по окончании курса должны владеть немецким языком на уровне В2 по европейской шкале владения иностранным языком.

В первую очередь необходимо выделить следующие факторы, отличающие студентов, изучающих немецкий язык как третий иностранный.

1. Мотивация. Студенты сами делают выбор в пользу немецкого языка, т.е. принимают решение осознанно, добровольно принимая на себя дополнительную нагрузку. Сама мотивация носит различный характер: некоторые студенты начинали учить немецкий язык в школе как второй иностранный, но в вузе они не смогли продолжить его изучение и хотели бы вернуться к немецкому языку, изучая его в качестве третьего. Другие студенты видят в овладении немецким языком возможность продолжить обучение в магистратуре в университетах Германии, Австрии или Швейцарии. Некоторые стремятся улучшить свою конкурентоспособность на рынке труда, а кому-то просто интересна культура немецкоязычных стран, и поэтому он окунается в изучение немецкого языка. Как справедливо замечает Северова Н.Ю. «Даже если у него [студента] отсутствует необходимость в личном общении, он в процессе профессионального роста сталкивается с необходимостью работы с информацией по своей специальности, в том числе на иностранном языке.» [8, 290]

2. Языковой опыт. Как уже отмечалось, все студенты владеют английским языком на уровне не ниже В2 по европейской шкале владения иностранным языком. Кроме того, многие из студентов владеют каким-либо другим европейским языком (французским, испанским, итальянским, а также шведским, датским, чешским и т.д.) на уровне не ниже А2, а иногда и неевропейским – китайским, японским, арабским и т.д. Таким образом, можно сказать, что студенты обладают большим языковым опытом, поэтому многие, например, грамматические явления, не нуждаются в подробном объяснении. Как правило у студентов, решающихся на изучение третьего иностранного языка, хорошо развита языковая догадка, а коммуникативная компетенция, сформированная уже на двух иностранных языках, позволяет им достаточно быстро продвигаться в изучении третьего.

3. Самообразовательная компетенция. Основываясь на опыте изучения двух иностранных языков, студенты могут самостоятельно определить, как и в каком объеме им нужно самостоятельно работать над третьим иностранным языком. Студенты уже знают и умеют выявлять трудности в изучении языка, знают способы преодоления этих трудностей, умеют выбирать оптимальные для себя способы и методы самостоятельной работы.

4. Наличие межкультурного опыта. Несмотря на то, что многие студенты изучают второй иностранный язык всего лишь два семестра, они уже успели столкнуться с культурными различиями в речевом и неречевом поведении носителей английского языка (представителей Великобритании или США) и носителей других европейских языков. Студенты готовы к восприятию новых культурных явлений, они также могут проводить сравнения с уже знакомыми им явлениями, поскольку они обладают необходимыми для этого знаниями и опытом.

Приступая к созданию учебного пособия по немецкому языку необходимо было выбрать методический подход, который бы позволил учесть все вышеизложенные факторы и извлечь из них максимальную пользу в учебном процессе. Выбор был сделан в пользу социокультурного подхода к со-изучению языков и культур, поскольку было очевидно, что при обучении третьему иностранному языку происходит со-изучение не только родной культуры и культуры иностранного языка, но и со-изучение всех языков и культур. Как отмечает Ионова А.М. «... осознание как особенностей, так и общего между культурами, и умение учитывать это в профессиональном общении является неотъемлемой составляющей профессиональной коммуникативной компетенции» [2, 98]

Как уже отмечалось выше целью обучения немецкому языку как третьему иностранному является формирование и развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. С точки зрения социокультурного подхода, вслед за В.В. Сафоновой термин «коммуникативная компетенция» понимается «не только как совокупность определенных коммуникативных знаний, навыков и умений, но коммуникативных способностей, обеспечивающих ориентировку в ситуациях иноязычного общения и выбор приемлемых стратегий, стиля и манеры общения» [7, с.8–9]. В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция также понимается в традиции социокультурного подхода и включает в себя языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, самообразовательную и информационно-коммуникационную компетенции. При обучении третьему иностранному языку большое значение приобретают компенсаторная и самообразовательная компетенции, поскольку имеющийся опыт изучения двух иностранных языков является надежной опорой в изучении последующего.

В соответствии с выбранным подходом при создании учебника авторы опирались на следующие общие методические принципы:

- принцип обучения ИЯ в контексте диалога культур;
- принцип поликультурного коммуникативного развития обучаемых в условиях иноязычного общения;
- принцип опоры на родной язык и другие знакомые иностранные языки;
- принцип коммуникативно-ориентированного формирования речевых навыков;
- принцип профессионально-профильной направленности иноязычного учебного общения;
- принцип опоры на функционально адекватный аутентичный текст;
- принцип аутентичности учебных материалов, учебно-коммуникативного фона РД обучаемых, коммуникативно-речевого и социокультурного содержания учебного общения. [5, 148]

Центральной проблемой создания учебного пособия по иностранному языку остается проблема отбора текстов, которые являются основой учебного пособия. Обучение иностранному языку в вузе всегда имеет профессиональную направленность, однако, на наш взгляд, важным в обучении третьему иностранному языку, является формирование межкультурных умений, развитие умений находить сходства и различия в разных культурах. Также представляются важными развития умений социокультурной непредвзятости и толерантности, при столкновении с новыми культурными явлениями. Несмотря на то, что в настоящее время нет недостатка в аутентичных текстах разного уровня сложности, необходимо выделить критерии отбора аутентичных текстов в учебных целях. Проблемам отбора текстового материала в учебных целях посвящено много работ, поскольку текст был и остается основным средством обучения и основной дидактической единицей учебника или учебного пособия. Обобщая исследования в этой области были выделены следующие критерии отбора текстового материала для учебного пособия:

- **Коммуникативная ценность аутентичного текста** определяется степенью его полезности для формирования представлений обучающихся о коммуникативно-приемлемом использовании различных речевых средств для достижения различных коммуникативных намерений [5,6,7]. Не менее важно при этом, чтобы текст давал адекватное, неискаженное представление о различных явлениях быта типичных представителей немецкоговорящих стран. Также содержательная сторона текста должна мотивировать студентов к общению на иностранном языке. «...когнитивные процессы всегда развиваются через взаимодействие в группе, при этом каждый отдельный участник приобретает знания через взаимоотно-

шения с другими участниками. В рамках совместной деятельности обучаемые делятся своими мыслями с другими и становятся реципиентами для размышлений других». [4, 343]

- **Социокультурная ценность текста** определяется прежде всего значимостью этого текста для расширения социокультурной осведомленности обучающихся об общем и специфическом в культурных представлениях родного и неродного культурно-языкового сообщества, при изучении немецкого языка как третьего иностранного, необходимо учитывать и уже сформированные представления о культурно-языковых сообществах первого и второго иностранного языка [5,6,7] С методической точки зрения важным представляется возможность проведения кросс-культурных сравнений и сопоставлений различных явлений. Кроме того представляется важным, чтобы тексты давали представление не только о жизни и функционировании языка в Германии, но и в других немецкоговорящих странах, например, в Австрии или Швейцарии.
- При отборе аутентичных текстов необходимо детально проанализировать **дидактическую целесообразность** использования того или иного текста для обучения немецкому языку как третьему иностранному. Необходим учет не только психолого-возрастных характеристик обучающихся, но и описанных выше особенностей студентов, выбирающих немецкий в качестве третьего иностранного языка. В целом любой текст должен способствовать развитию у студентов таких качеств как терпимость, эмпатия, уважение к чужой культуре. Безусловно на начальном уровне все аутентичные тексты должны быть методически адаптированы к уровню коммуникативного владения немецким языком обучающихся.
- **Информационно-образовательная ценность текста** определяется его содержанием, которое должно содержать в себе новую, интересную для студентов информацию. Текст должен соответствовать возрастным особенностям обучающихся, уровню их интеллектуального развития, уровню коммуникативного владения немецким языком, способствовать расширению кругозора обучающихся. Кроме того текст должен обеспечивать продвижение от имеющегося уровня владения немецким языком к следующему, более высокому, т.е. он может и должен содержать новые, неизвестные слова, грамматические конструкции, которые не изучались, но могут быть легко поняты с учетом имеющегося языкового опыта студентов.
- **Адекватность целям, задачам и содержанию обучения** немецкому языку как третьему иностранному языку. В соответствии с программой изучения немецкого языка как третьего иностранного в МГИМО в течение первого года обучения студенты должны достигнуть уровня А1. Тематика учебного общения на этом уровне ограничена такими простыми темами как «моя семья», «учеба в университете», «мой дом», «традиции и праздники».

Отобранные на основании вышеперечисленных критериев тексты стали основной учебной пособия для изучения немецкого языка как второго (третьего) иностранного языка «Deutsch? Das ist echt cool!» авторов Базин Н.В., Ионовой А.М., Кашенковой И.С. Данное учебное пособие предназначено для студентов, которые владеют английским языком на уровне не ниже В1 по европейской шкале владения иностранным языком и которые приступают к изучению немецкого языка. Авторы также принимали во внимание тот факт, что некоторые студенты изучали немецкий язык в школе, поэтому в пособии имеются задания повышенной сложности для таких студентов. Все тексты являются аутентичными, методически переработаны с учетом целей и задач учебного курса. После изучения предложенного материала обучающие овладевают немецким языком на уровне А1+ – А2.

Список литературы

- [1] Базина Н.В. Социальная компетенция специалистов-международников в структуре иноязычной коммуникативной компетенции // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6 <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN617.pdf> (доступ свободный).
- [2] ИONOBA A.M. Лингвокультурологический подход к обучению профессиональному общению студентов-международников / A.M.Ионовa //Вестник Московского Городского Педагогического Университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». №1(7) – М., 2011. – С.97–102.
- [3] Ионовa A.M. Особенность профессионально ориентированного обучения немецкому языку студентов бакалавриата / A.M. Ионовa // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.) / отв. ред. Д.А. Крячков; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации – М.: МГИМО-Университете, 2015. – С. 128–133.
- [4] Мюллер Ю.Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle // Научный диалог, 2018. №4. – С. 340–352.
- [5] Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций языка / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996.
- [6] Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования языка / В.В. Сафонова // Иностр. языки в школе, 2001. №3. – С. 17–24.
- [7] Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В.В. Сафонова // Иностр. языки в школе, 2014. №11. – С. 2 – 14.
- [8] Северова Н.Ю. Введение элементов профессионализации в практику преподавания иностранного языка на начальном этапе бакалавриата в целях обеспечения качества подготовки выпускников (на примере немецкого языка, неязыковой вуз) / Н.Ю. Северова // Качественное образование / Сборник научных статей. – М. 2016. – с. 289–298.

METHODICAL PRINCIPLES OF TEXTBOOK CREATION FOR LEARNING GERMAN AS THE THIRD FOREIGN LANGUAGE

N. Bazina

In this article, the author analyzes the specifics of teaching German as the third foreign language in a university and highlights the characteristics of the teaching process in that particular didactic context. The author justifies the necessity of creation of a special textbook for teaching German as the third foreign language, as well as describes the general methodic approach to the creation of such book. The textbook bases on the principles of socio-cultural approach to the co-learning of languages and cultures. In accordance with those principles, the author emphasized the criteria of selecting of authentic texts for the book.

Key words: socio-cultural approach, German as the third foreign language, criteria for selecting of texts

References

- [1] Bazina N. V. Social'naya kompetenciya specialistov-mezhdunarodnikov v strukture inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2017, Tom 5, nomer 6 <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN617.pdf> (dostup svobodnyj).
- [2] Ionova A. M. Lingvokul'turologicheskij podhod k obucheniju professional'nomu obshcheniyu studentov-mezhdunarodnikov / A. M. Ionova // Vestnik Moskovskogo Gorodskogo Pedagogicheskogo Universiteta. Seriya "Filologiya. Teoriya yazyka. YAzykovoe obrazovanie". №1(7) – M, 2011. – S.97–102.
- [3] Ionova A. M. Osobennost' professional'no orientirovannogo obucheniya nemeckomu yazyku studentov bakalavriata / A. M. Ionova // Magiya INNO: novoe v issledovanii yazyka i metodike ego prepodavaniya: materialy Vtoroj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 24–25 aprelya 2015 g.) / otv. red. D. A. Kryachkov; Mosk. gos. in-t mezhdunar. otnoshenij (un-t) M-va inostr. del Ros. Federacii – M.: MGIMO-Universiete, 2015. – S. 128–133.
- [4] Myuller YU. EH. Principy organizacii smeshannogo kursa po nemeckomu yazyku kak inostrannomu na platforme Moodle // Nauchnyj dialog, 2018. №4. – S. 340–352.
- [5] Safonova V. V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij yazyka / V. V. Safonova. – Voronezh: Istoki, 1996.
- [6] Safonova V. V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya yazyka / V. V. Safonova // Inostr. yazyki v shkole, 2001. №3. – S. 17–24.
- [7] Safonova V. V. Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozheniya / V. V. Safonova // Inostr. yazyki v shkole, 2014. №11. – S. 2–14.
- [8] Severova N. YU. Vvedenie ehlementov professionalizacii v praktiku prepodavaniya inostrannogo yazyka na nachal'nom ehtape bakalavritata v celyah obespecheniya kachestva podgotovki vypusnikov (na primere nemeckogo yazyka, neyazykovoj vuz) / N. YU. Severova // Kachestvennoe obrazovanie / Sbornik nauchnyh statej. – M. 2016. – s. 289–298.

УЧЕБНИКИ РЕАЛИЙ: ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ИЛИ ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ?

В.В. Белоусова (Москва, Россия)

В курсе иностранного языка реалии сами по себе являются не целью изучения, а средством для формирования социокультурной компетенции (СКК). В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» термин «реалии» не употребляется, но четко разграничиваются два понятия: социокультурные знания и СКК. Социокультурные знания касаются внеязыковой сферы деятельности человека и включают комплекс сведений о стране, социальных особенностях и культуре определенного языкового сообщества, а СКК представляет «знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте». Реалии (независимо от конкретного наполнения этого понятия) представляют собой новые знания об окружающем мире – каким образом они представлены в специально созданных учебниках реалий? Какие факторы являются определяющими при отборе реалий? Насколько важна «универсальность» учебника или, напро-

тив, его ориентированность на язык и культуру потенциальных студентов? Отражают ли реалии реальную действительность или формируют некую новую реальность? В статье рассматриваются учебники чешских реалий и анализируются материалы, которые могут быть использованы для формирования «страноведческой осведомленности».

Ключевые слова: реалии, учебники, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, чешский язык

Современный учебник обязательно содержит материалы социокультурной направленности, знакомящие с реалиями страны изучаемого языка. Объем, тематика и характер этих материалов зависит в первую очередь от целей обучения, но какой бы ни была причина изучения иноязычной культуры – «выживание», «удовольствие», «знание языка» или «академическое обучение» [Byram, 1991] – «культурный компонент» (реалии) присутствует всегда.

Отсутствие общепринятой дефиниции не является препятствием для классификации реалий в зависимости от подхода. При теоретическом подходе выделяются реалии внешние, внутренние (лингвореалии вербальные и невербальные) и комплексные [Hasil, 2008]. Прагматический подход различает реалии высокие, низкие и конкретные [Romaševská, Lah, 2016]. В лингводидактике предпочитают деление реалий на когнитивные, коммуникативные и интеркультурные [Skoumalová, 2014]. В авторском курсе «Чешские реалии» мы рассматриваем четыре компонента этого сложного понятия:

1. представление о культурном наследии
2. совокупность конкретных знаний об обществе
3. языковые явления, освоение которых необходимо для «безбарьерной коммуникации»
4. элементы, отличающиеся в изучаемой и родной культурах

В языковых учебниках, отвечающих требованиям «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [2003], реалии чаще представлены имплицитно (включением в обычные коммуникативные ситуации и диалоги), хотя встречаются и эксплицитно (в виде текстов определенной тематики, иллюстративного материала, комментариев). В англоязычных учебниках нового поколения можно встретить как лингвострановедческий справочник (Linguistic and Cultural Guide), так и отдельные рубрики и разделы (Culture Corner, Culture Clip, Culture Note, Europe and Wider World, Spotlight on the UK, etc.), в которых широко представлены разнообразные аутентичные тексты (в том числе прагматического характера). Это обусловлено необходимостью формирования социокультурной компетенции, т.е. «умений, необходимых для эффективного использования языка в социальном контексте».

Основное предназначение учебников реалий – сформировать представление о стране, социальных особенностях и культуре определенного языкового сообщества, т.е. «комплекс сведений об условиях и уровне жизни, истории, искусстве, межличностных отношениях, системе ценностей и убеждений, религии и обрядах, правилах этикета, языке жестов etc.» [SERR, 2006: 104]. В отечественной методике обучения иностранным языкам общепринятыми критериями отбора социокультурного содержания являются критерии культурологической и страноведческой ценности, типичности и актуальности социокультурных сведений, ориентации на современную действительность, экзотичности и функциональности [Сафонов, 2001].

На примере двух учебников чешских реалий *Co chcete vědět o české republice?* [Cvejnová, 2015] и *Realie české společnosti* [Pastuchovičová – Janovec, 2017] рассмотрим вопросы, связанные с отражением реальной действительности и моделированием культурного пространства.

Авторы сразу же оговаривают невозможность представить исчерпывающую информацию о стране и ограничиваются следующими темами: географическое положение, население, экономика, политическая система, язык, история и культура Чешской республики.

При этом в учебниках по-разному формулируются цели:

- предоставить изучающим чешский язык иностранцам полезную информацию, которая позволяет сориентироваться в «чешской культурной реальности» [Cvejnová, 2015]
- «показать чешский менталитет и чешскую культуру, которые отражаются в языке и являются его составляющими» [Pastuchovičová – Janovec, 2017]

Отмечаются языковые особенности:

- акцент на содержание материалов – «Учебник, написанный на изучаемом языке, всегда сложен для пользователя, т.к. разнообразная тематика требует расширения лексического запаса, поэтому основные тексты дополнены чешско-английским словариком или чешско-чешскими объяснениями» [Cvejnová, 2015]
- активизация коммуникативного компонента – «Издание направлено на дальнейшее развитие коммуникативных навыков студентов, с учетом современного разговорного языка и диалектной речи» [Pastuchovičová – Janovec, 2017]

Определяется целевая аудитория:

- подчеркивается универсальность учебника и возможность его использования в любой этнической группе „materiál k výuce reálií pro cizince, kteří se učí česky v kurzech češtiny pro pokročilé, event. na vysokých školách v zahraničí“ [Cvejnová, 2015]
- предполагается ориентация на студентов, говорящих на славянских языках (русский, белорусский) [Pastuchovičová – Janovec, 2017]

Очевидно, что отбор «реалий» определяется авторскими критериями выбора значимых элементов «чешской картины мира» с учетом интересов целевой аудитории. Ведь важным становится только то, чему придается особое значение – «It is by our use of things, and what we say, think and feel about them – how we represent them – that we *give them a meaning*. In part, we give objects, people and events meaning by the frameworks of interpretation which we bring to them. In part, we give things meaning by how we use them, or integrate them into our everyday practices» [Hall, 2003]. Для автора, представляющего свою страну и культуру, несомненно, важной задачей становится создание ее положительного образа, а в «реалии» включается преимущественно то, что способствует решению этой задачи – поэтому не включение некоторых тем может стать показателем отношения общества к определенным моментам истории. «Informace, které zesílí pozitivní dojem o kultuře určité země, s větší pravděpodobností budou zařazeny do reálií. Absence určitých prvků je stejně (pokud ne více) vypovídající o převládajících společenských hodnotách a příslušném pohledu na realitu» [Romaševská K., Lah J., 2017:40].

Для иностранца «реалией» может стать при определенных обстоятельствах любой факт чешской действительности, отличающийся от того, что принято в его культуре. «Obecně platí, že ty prvky, které jsou odlišné od vlastní kultury cizince, budou s větší pravděpodobností vnímány jako reálie. To znamená, že doslova jakákoliv informace spojená s životem v dané zemi a společnosti může být za určitých okolností považována za reálii» [Romaševská K., Lah J. 2017:40]. Возможно, именно поэтому, в учебнике [Pastuchovičová – Janovec, 2017] появляется информация интеркультурного характера:

- чехи сравниваются с другими европейцами, причем далеко не всегда положительно – „Čech dominuje evropským statistikám krádeží v obchodech“, „Češi patří na první místo v Evropě v konzumaci marhulian“, „V roce 2011 bylo průměrné české matce při porodu téměř 30 let. V Evropské unii to není výjimka, například průměrný věk italské, německé, nebo dánské matky překročil třicetku“
- целая глава посвящена чешскому менталитету, в ней представлены аутентичные тексты – разные по характеру, но в большинстве своем юмористические, что подтверждает распространенный стереотип о чешском чувстве юмора – „Ke kávě kočku?“, „Fenomen doby kancelářské: open space“, „Prázdná státní kasa aneb Co se dá ještě zdanit“.

Следует отметить, что к «базовым темам» могут быть добавлены как специфически ориентированные – например, Současné česko-německé kulturní vztahy (чешско-немецкие отношения), так и более общие – содержащие образцы чешского юмора в главе Zasmějte se или популярные песни в главе Zaspívejte si. Но и некоторые «базовые темы» (культура, история) имеют разное наполнение. Это обусловлено, с одной стороны, невозможностью включить в один учебник абсолютно все – «Materiál nechce a ani nemůže poskytnout svým uživatelům vyčerpávající přehled o žádné z uvedených oblastí» [Cvejnová, 2015], а с другой – иным отношением к значимым для чехов явлениям. [Pastuchovičová – Janovec, 2017].

Показательны в этом отношении главы, посвященные знаменитым представителям чешского народа. [Cvejnová 2015] довольно много внимания уделяет гуманитарным наукам, средневековым мыслителям, гуманистическим идеям, формированию славистики как науки, философским концепциям Томаша Масарика, отмечает достижения в естественных науках, а также отдельно пишет о чешских изобретателях и путешественниках. A Významné osobnosti z území Čech [Pastuchovičová – Janovec, 2017] вызывают неоднозначную реакцию тем, что не все представленные «великие» – чехи. „Autoři se soustředili na osobnosti méně známé, a to i rodilým mluvčím češtiny. Neomezili se na osobnosti české národnosti, ale seznamují i s osobnostmi německými či židovskými, spjatými s českým územím“ [Hasil, 2018, 312].

Таким образом, даже отражение реальных событий в учебнике реалий может привести к смещению акцентов за счет специфики отбора фактов, и тем самым повлиять на формирование картины мира.

Поскольку эти учебники часто содержат избыточное количество когнитивных реалий (в ущерб реалиям межкультурным), то хорошим дополнением к ним служат публикации, в которых можно найти как фактографическое описание с множеством статистических данных:

- Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života (важнейшие факты, свидетельствующие о качестве нашей жизни) – Rodina, Zdraví, Vzdělání, Práce, Životní prostředí, Média, Volný čas a způsob života, Občanská participace, Zločin a trest [Možný, 2002]
- Psychologie českého etnika (социально-психологическая характеристика чешского народа) – Česká národní povaha, Autostereotypy Čechů a stereotypy cizinců o Čechách, Stereotypy Čechů o jiných národech [Průcha, 2007], так и рассуждения, отражающие авторские взгляды и ценности
- Příručka národního přežívání (инструкция по сохранению национальной идентичности). „V roce 1993 dostali Češi jedinečnou příležitost – poprvé po více než pěti staletích – zjistit, kdo vlastně jsou a vymudrovat,

čím být chtějí – sami o sobě. Co zjistí a co vymudrují, bude záviset do značné míry na tom, které ze svých dějinných mýtů se rozhodnou vyhrabat, zveličit, připíchnout na stěnu, kterými ze svých dějinných mýtů žít“ [Kuras, 1999:12]. Kommentуя в своей книге основные мифы и легенды чешской истории, [Kuras, 1999] подчеркивает важность выбора «правильных» событий, которые не только служат ориентиром для народа, но и формируют его международный имидж.

Именно поэтому интересен мультипликационный сериал *Dějiny udatného českého národa*, предназначенный (в первую очередь) чешским школьникам – в неподражаемой ироничной манере «чешский лев» рассказывает об основных событиях, повлиявших на развитие чешского общества. Знакомство с такой версией чешской истории помогает лучше понять менталитет этого народа, умеющего говорить «о грустных вещах весело».

Замечательной попыткой познакомить Европу с чехами стало специально снятое видео *Česká historie letem světem*, в котором за четыре минуты показаны

- ключевые моменты чешской истории – Národní obrození, Pražské jaro aj.
- известные личности – Karel IV., Rudolf II. aj.
- чешские изобретения и открытия – kostka cukru
- отличительные черты чешского характера – „až budeme EU předsedat, to všichni budou koukat, co je byrokracie“.

Другим дополнительным источником знаний о реалиях всех типов являются художественные фильмы, например, *Díky za každé nové ráno* – ироничная комедия о жизни, любви, смелости и смерти в эпоху нормализации (история семьи на фоне событий «пражской весны» 1968 года); *Musíme si pomáhat* – картина о людях, находящихся в оккупации перед выбором (рисковать жизнью или бросить еврея погибать от рук нацистов); *Samotáři* – фильм об одиноких молодых людях, проживающих за несколько дней события, радикально меняющих их будущее и многие другие. С одной стороны, фильмы помогают воздействовать на эмоции (что актуально с учетом когнитивных способностей наших двадцатилетних студентов), а с другой – служат отличной основой для дискуссий и материалом для развития навыков критического мышления.

В заключение отметим, что реалии (независимо от конкретного наполнения этого понятия) представляют собой новые знания об окружающем мире, поэтому именно их выбором определяется формирование финальной картины.

На отбор реалий для использования в учебном процессе могут влиять следующие факторы:

- ориентированность учебника на язык и культуру потенциальных студентов (акцент на интеркультурные различия)
- национальная принадлежность автора (стремление создать положительный образ своей страны)
- специализация целевой группы студентов (профессиональная обусловленность конкретных реалий)
- общепринятая интерпретация отдельных фактов (игнорирование альтернативной точки зрения)
- целевая установка на формирование определенного имиджа страны

Если при анализе материалов, использующихся для формирования «страноведческой осведомленности», учитывать влияние этих факторов, то можно отследить вектор искажения объективной картины и привлечь данные, свободные от любых интерпретаций.

Список литературы

- [1] Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
- [2] Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе, 2001, №3. – С. 17 – 24.
- [3] Byram M., Esarte-Sarries V. Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1991.
- [4] Cvejnová J. Co chcete vědět o české republice? 3. upravené vydání. Praha: Karolinum, 2015.
- [5] Čermák F. Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum, 2007.
- [6] Hall S. Introduction. In: Stuart Hall (ed.), Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London -Thousand Oaks, CA – New Delhi: SAGE Publications, 2003, s.1–11.
- [7] Hasil J. Realie versus sociokulturní kompetence? In: Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince) Sborník z mezinárodního semináře, 2008. s. 36–39. http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2008_konference_sbornik.pdf.
- [8] Hasil J. Nová běloruská učebnice českých reálií. Bohemistika 2018, nr 3, s. 310 – 313.
- [9] Kuras B. Češi na vlásku. Příručka národního přežívání. Praha: Baronet, 1999.
- [10] Možný I. Česká společnost. Praha: Portál, 2002.

- [11] *Pastuchovičová J., Janovec L.* Realie české společnosti. Textová cvičebnice. Minsk: Izdatel'stvo Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
- [12] *Průcha J.* Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2007.
- [13] *Romaševská K., Lah J.* Příspěvek ke kritické analýze realii. Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics. Zvláštní číslo, 2017.
- [14] *Skoumalová J.* Rozvíjení sociokulturní kompetence žáků a vybrané učebnice češtiny pro cizince. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- [15] SERR: Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2006.

CZECH TEXTBOOKS OF REALITIES: REFLECTION OF REAL REALITY OR FORMING A NEW REALITY?

V.V. Belousova (Moscow, Russia)

According to CEFR, socio-cultural competence is “knowledge of realities, traditions, morals, social rituals, ways of behavior, typical attitudes.” Realities (so coll. ‘life and institutions’ – ‘realie’ in Czech) represent new knowledge about the world around us – how are they presented in special textbooks? What factors are important for selection of realities? Do these textbooks reflect reality or form some new reality? This article focuses on the current features of teaching Czech realities and analyzes materials that can be used to form a cross-cultural awareness.

Key words: Czech realities, textbooks, socio-cultural competences, intercultural communication, Czech for foreigners

References

- [1] Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka. – M.: Izd-vo MGLU, 2003.
- [2] *Safonova V.V.* Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostrannye yazyki v shkole, 2001, №3, s. 17 – 24.
- [3] *Pastuchovičová J., Janovec L.* Realie české společnosti. Textová cvičebnice. Minsk: Izdatel'stvo Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.

АНГЛИЙСКАЯ АББРЕВИАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ЛЕКСИКОГРАФИИ

**Е.А. Вишнякова (Тула, Россия),
О.Д. Вишнякова (Москва, Россия)**

Современный этап развития английского языка характеризуется активным процессом создания сокращенных единиц различных типологических разновидностей в самых разных областях человеческой деятельности, находящей выражение в языке. Процесс создания аббревиатур как емких и экономичных языковых средств находит фиксацию в англо-язычных словарях, отражающих особенности функционирования сокращенных языковых выражений, приобретающих узусный характер под воздействием собственно лингвистических и экстралингвистических факторов. Лексикографическое описание данных языковых явлений тесно связано с вопросом о возможности выделения лексикографического дискурса как динамической структуры, обуславливающей возможность реализации единиц языка в реальной речи. Проблема расшифровки аббревиатуры, в значительной степени обусловленная способами ее лексикографического описания, предполагает анализ различных типов контекста ее реализации – лингвистического, социокультурного, когнитивного. В этой связи особого внимания заслуживает процесс употребления омо-

нимичных сокращений в различных типах дискурса и способов их разграничения, в том числе на основе адекватного представления данных единиц в словарях английского языка. Специального внимания заслуживают словари аббревиатур, употребляемых в языке бизнеса, отражающие состояние современного делового дискурса.

Ключевые слова: аббревиация, лексикография, социокультурный, когнитивный контекст

Английский язык на настоящем этапе своего развития характеризуется все более усиливающейся тенденцией создания аббревиатур самых различных типов, относящихся к разным областям человеческой деятельности. Аббревиация, направленная на оптимизацию информационных процессов и представляющая собой специфическую область неологии, изучающей процессы появления новых слов и их вхождения в систему языка [Заботкина, 2012: 124–125], занимает важное место в сфере лексикографической фиксации. Исследователи уделяют значительное внимание тому факту, что лексикография выступает в качестве основы для проведения научных исследований, обусловленных процессами порождения и обработки знаний, а также их передачи последующим поколениям в новом формате. О.М. Карпова отмечает актуальный характер и дальнейшие перспективы развития современной лексикографии: «Лексикография третьего тысячелетия перешагнула границы науки только о составлении словарей и превратилась в *reference science* – науку, изучающую и создающую новые типы справочных пособий, ранее не существовавших в лексикографии, имеющей глубокие исторические корни, мощную теоретическую базу и солидный практический опыт составления многочисленных словарей различных типов и размеров» [Карпова, 2010: 111]. Н.Б. Гвишиани подчеркивает роль лексикографических разысканий в развитии теории и практики языковедческого анализа: “*Lexicography serves as a data-base against which linguists test their theories and measure their progress*” [Гвишиани, 2000: 173]. О.С. Ахманова указывает на сложность лексикографической работы, обусловленной спецификой языковых явлений и способов их описания, требующих глубоких лингвистических знаний [Ахманова, 2004: 106].

Обращение к словарям аббревиатур, функционирующих в различных областях человеческой коммуникации, позволяет обнаружить, насколько достоверным является лексикографический источник в плане отражения значимых феноменов действительности, характеризующих соответствующий период жизни общества. Исследователи-лексикографы указывают на прямую зависимость процессов, происходящих в области появления и функционирования сложно-сокращенных языковых выражений, от непрекращающегося роста научно-технического прогресса [Crowley, 2001: vii]. Особое место принадлежит тем словарям, которые ориентируются на потребности своего адресата, следуя принципу, известному как перспектива пользователя (*the user's perspective*) [Marcovitch, 2007]. Прагматические характеристики лексикографического описания оказываются в центре неослабевающего внимания исследователей: “*Pragmatically oriented dictionaries are those, which side by side with meanings of words recorded in works of literature register functionally prominent meanings, thus giving the reader a clear idea of how the word is actually used in speech*” [Гвишиани, 2000: 175–176]. Данный подход, обусловленный необходимостью анализа прагматических факторов, является актуальным и в связи с проблемой расшифровки аббревиатур, особенно в тех случаях, когда имеет место реализация сокращений-омонимов, смысловое становление значений которых выявляется в определенном контексте, выступающем в качестве отрезка языковой реальности. Например, сокращение *BM*, представленное в различных регистрах английского языка, может быть декодировано как “1. Beam 2. Boom 3. Myanmar (Burma) (flag); Basal metabolism; Bermuda; Bone marrow; bone marrow, bowel movement” [Coallier, 2017]. В словаре аббревиатур, относящихся к языку бизнеса, данная структура эксплицируется такими языковыми единицами, представляющими соответствующие реалии, как “Aero Transporti Italiana (Italian Airline); Banco de Mexico (Bank of Mexico); Beaver, Meade and Englewood (railroad); Bench Mark; Bill of Material; Board Measure; Boston and maine (railroad); British Methane Limited (steamship); Bureau of Mines; Bureau of the Mint; Business machine; Buyer's Market” [Rosenberg, 1991: 45]. В случае реализации аббревиатуры в тексте выявляется ее семантическая специфика, определяемая окружающим контекстом, который может быть рассмотрен с собственно лингвистической, социокультурной, когнитивной точек зрения. Когнитивный контекст, отражающий особенности концептуальных систем коммуникантов, специфику актуализации их фоновых знаний, активизации механизмов внимания и памяти, коррелирует с познавательным опытом человека как самостоятельного индивида и как члена лингвокультурного сообщества [Болдырев, 2014: 119].

В этой связи на передний план исследования выходит когнитивно-прагматический аспект анализа языковых явлений (в частности аббревиации), тесно связанный с феноменологией взаимодействия креативности и конвенциональности [Заботкина, 2012: 241]. Значения рассматриваемых сложно-сокращенных единиц, подлежащих декодированию, обусловлены одновременно и процессом инференции, базирующемуся на содержательных характеристиках контекста, обусловлены одновременно и процессом референции к определенному языковому выражению-прототипу, репрезентирующему существующий в действительности и находящий отражение в сознании человека объект. Данное референциальное отношение находит реализацию в лексикографическом дискурсе, представляющем собой весь комплекс лингвокогнитивных и социокультурных факторов, лежащих в основе существования словаря как особой формы языковой организации и человеческой коммуникации.

Важной особенностью процесса лексикографического описания аббревиатур является их представление как в отдельных словарях, задача которых – фиксация сложно-сокращенных единиц, так и в словарях других типов – энциклопедических, специальных, словарях сочетаемости и т. д. Аббревиатуры, функционирующие как единицы, принадлежащие к области профессиональных языков, реализуемых в терминах LSP (язык для специальных целей), находят свою репрезентацию в словарных статьях различных специальных словарей, где первоначальной экспликации подвергается не сложно-сокращенная единица, а ее прототип, репрезентируемый далее в виде соответствующей аббревиатуры. Так, в процессе анализа обнаруживается целый ряд словарных статей, в которых понятия, относящиеся к сфере бизнеса, представлены как на уровне полных языковых форм, так и в виде аббревиатур, сопровождаемых необходимыми пояснениями, базирующимися на совокупном обращении к различным типам профессиональных и фоновых знаний, тесно взаимодействующих с когнитивным контекстом реализации данных сущностей, с учетом особенностей приобретенных знаний и опыта коммуникантов. Приведем следующий пример: “**London Clearing House (LCH)**” – “A *clearing house established in 1888 (known before 1991 as the International Commodities Clearing House). It provides futures and options markets with netting and settlement services as well as becoming a counterparty (see COUNTERPARTY RISK) to every transaction between its members. In this capacity LCH takes the risk of its members defaulting, which it covers by collecting *margins from members; it also provides an independent guarantee from its shareholders and from the insurance market. Exchanges making use of LCH facilities include the *London Stock Exchange, the *London Metal Exchange, and the “International Petroleum Exchange (*ICE Futures Europe). In 2003 LCH merged with the Continental clearing house Clearnet to form **LCH.Clearnet**; the group serves markets across Europe and is the sole clearer for *Euronext NV” [A Dictionary of Business and Management, 2016: 367]. Понятие London Clearing House (LCH) представлено в виде словарного определения, включающего и другие – родственные понятия, которые могут рассматриваться в терминах свернутых структур профессионального знания, маркирующих особенности обуславливающего их существование когнитивного контекста. Отметим, что в приведенном контексте словарной статьи появившаяся на основе данного прототипа аббревиатура используется как формально-содержательная оптимизирующая структура, приобретающая ряд формальных и содержательных особенностей в процессе своего функционирования в речевой действительности на уровне языкового обозначения новых реалий (LCH.Clearnet).

Лингвистическая специфика аббревиатуры может проявляться в способности данной языковой единицы функционировать в речи как самостоятельное слово, в целом ряде случаев обладающее собственными возможностями лексико-фразеологической и морфосинтаксической сочетаемости, а также реализации своего языкового потенциала по образованию новых слов на основе различных мотивационных и семантико-синтаксических факторов. В то же время сложно-сокращенная языковая единица, реализуемая как лингвистический знак, характеризуется способностью выступать в качестве инициатора создания новых знаков и знаковых структур, как на лингвосемиотическом уровне, так в сфере общей семиотики, где она может выступать в качестве индексального знака или специализированного символа. Подобные функционально-семиотические возможности аббревиатур являются обусловленными социокультурными и когнитивно-контекстуальными факторами. Например, аббревиатура MLE, представленная в словарях целым рядом различных значений, будучи репрезентантом понятия Multicultural London English, характеризуется не только своей реализацией в качестве знака-признака, маркирующего специфический этносоциолект мультикультурного Лондона, но и тенденцией к нейтрализации своей семантики и конвенциональному употреблению в качестве номинации, используемой для обозначения современных трендов, характеризующих состояние современного английского языка [Вишнякова, 2017: 27–28]. Другим известным примером реализации общесемиотического потенциала аббревиатуры на уровне знаковой формы является единица ERP (enterprise resource planning – “business management software that a company can use to store and manage data from every stage of business” [Coallier, 2017]), которая, по мнению экспертов-экономистов, выступает в качестве эфемерного понятия, относящегося не столько к процессам профессионального характера, сколько к сфере позиционирования компании и ее бренда, то есть приобретает статус социально детерминированного символического конструкта [Вишнякова, Вишнякова, 2013: 135–136]. Общественное признание данного понятия, обусловленное широким распространением и популярностью данной языковой формы, служит подтверждением тезиса о роли языка в процессе порождения и интерпретации смыслов, в том числе и в социокультурном отношении. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «взаимоотношения человека с окружающим его миром в большинстве своем выражаются в языке и во многом формируются языком» [Тер-Минасова, 2008: 23].

Иначе говоря, как семантические, так и иконические характеристики аббревиатуры играют особую роль с точки зрения порождения новых ментальных представлений, в том числе и на ассоциативном уровне, выходящем за рамки регулярных логических соответствий. Следует также подчеркнуть, что имеющая эксплицирующий характер лексикографическая фиксация сложно-сокращенных единиц обусловлена необходимостью отражения процесса реализации оптимально емких языковых структур, особенности которых позволяют осуществить экономию языковых и ментальных усилий, а также оптимально использовать ресурсы естественного человеческого языка, с учетом достижений научно-технического прогресса, выдвигающего свои требования к алгоритмам языковой актуализации как в содержательном, так и структурном отношениях. Лексикографический дискурс может рассматриваться как значимая ментально-лингвальная основа для

осуществления процессов когнитивной обработки сложно-сокращенных языковых выражений и стоящих за ними форматов знаний, предназначенных для дальнейшей передачи в виде языковых форм.

Список литературы

- [1] Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
- [2] Болдырев Н.Н. Роль когнитивного контекста в интерпретации мира и знаний о мире//Вестник Челябинского государственного университета. 2014. №5 (335). Филология. Искусствоведение. Вып. 88. – С. 118–122.
- [3] Вишнякова Е.А. Аббревиация как область неологии// Сборник научных и учебно-методических трудов/ Под общ. ред. проф. – С.Г. Тер-Минасовой и доц. М.Г. Бахтиозиной. – М.: «КДУ»; «Университетская книга», 2017. – С. 22–35.
- [4] Вишнякова Е.А., Вишнякова О.Д. К вопросу о реализации семиотического потенциала аббревиатур// Материалы VII Международной научно-практической конференции «Учитель, ученик, учебник». – М.: КДУ. /Отв. ред. О.Д. Вишнякова. 2014. Т. 1. С. 137–147.
- [5] Гвишиани Н.Б. Современный английский язык: Лексикология. Modern English Lexicology: Vocabulary in Use. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
- [6] Заботкина В.И. Слово и смысл. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012.
- [7] Карпова О.М. Английская лексикография. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
- [8] Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межкультурной коммуникации. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2008.
- [9] A Dictionary of Business and Management. Oxford university press, 2016.
- [10] Coallier, J. Acronyms & Abbreviation Dictionary. Social Media, Accounting, Government, Business, Science, Organizations, Medical, Religion. 2017.
- [11] Crowley, E.T. Acronyms: Acronyms, Initialisms & Abbreviations Dictionary. 7 ed., V. I. Gale Research Co., 2001.
- [12] Marcovitch, H. (ed.) Black's Medical Dictionary. 41st edition. London: A. & C. Black, 2007.
- [13] Rosenberg, J.M. McGraw-Hill Dictionary of Business Acronyms, Initials and Abbreviations. McGraw-Hill, Inc., 1992.

ENGLISH ABBREVIATION AS THE PROBLEM OF LEXICOGRAPHY

Elizaveta Vishnyakova (Tula, Russia),

Olga Vishnyakova (Moscow, Russia)

The contemporary stage of the English language development is characterized by an active process of different types of abbreviated units creation that appear in various fields of human activity, represented on the level of language. The process of abbreviation as capacious and economizing way of linguistic means presentation as reflected in the dictionaries of the English language refers to the peculiarities of the units in question functioning that acquire the usual character under the influence of linguistic and extralinguistic factors. Lexicographic description of the phenomena under consideration is closely connected with the issue of lexicographic discourse identification regarded as the dynamic structure that concerns with linguistic units actual realization in speech. The problem of abbreviation decoding that is to a great extent determined by certain ways of its lexicographic description seeks the analysis of different contexts of its functioning, i.e. linguistic, sociocultural, cognitive. In this connection the process of realization of homonymic abbreviation forms in various types of discourse and the methods of their differentiation should be taken into account, including their adequate presentation in dictionaries. Special attention should be given to abbreviations dictionaries in the sphere of business that reflect modern business discourse situation.

Key-words: abbreviation, lexicography, sociocultural, cognitive context

References

- [1] Akhmanova O.S. Ocherki po obshchei i russkoi leksikologii. – М.: Editorial URSS, 2004.
- [2] Boldyrev N.N. Rol' kognitivnogo konteksta v interpretatsii mira i znanii o mire//Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. №5 (335). Filologiya. Iskuststvovedenie. Vyp. 88. S. 118–122. .
- [3] Vishnyakova E.A. Abbreviatsiya kak oblast' neologii// Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov/ Pod obshch. red. prof. S.G. Ter-Minasovoi i dots. M.G. Bakhtiozinoi. – М.: «KDU»; «Universitetskaya kniga», 2017. S. 22–35. .
- [4] Vishnyakova E.A., Vishnyakova O.D. K voprosu o realizatsii semioticheskogo potentsiala abbreviatur// Materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Uchitel', uchenik, uchebnik». – М.: KDU. /Otv. red. O.D. Vishnyakova. 2014. T. 1. S. 137–147.

- [5] *Gvishiani N.B. Sovremennyi angliiskii yazyk: Leksikologiya. Modern English Lexicology: Vocabulary in Use.* – M.: Izd-vo MGU, 2000. .
- [6] *Zabotkina V.I. Slovo i smysl.* – M.: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet, 2012.
- [7] *Karpova O.M. Angliiskaya leksikografiya.* – M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2010. .
- [8] *Ter-Minasova S.G. Voina i mir yazykov i kul'tur. Voprosy teorii i praktiki mezhkul'turnoi kommunikatsii.* – M.: SLOVO/SLOVO, 2008.
- [9] *A Dictionary of Business and Management.* Oxford university press, 2016.
- [10] *Coallier, J. Acronyms & Abbreviation Dictionary. Social Media, Accounting, Government, Business, Science, Organizations, Medical, Religion.* 2017.
- [11] *Crowley, E.T. Acronyms: Acronyms, Initialisms & Abbreviations Dictionary.* 7 ed., V. I. Gale Research Co., 2001.
- [12] *Marcovitch, H. (ed.) Black's Medical Dictionary.* 41st edition. London: A. & C. Black, 2007.
- [13] *Rosenberg, J.M. McGraw-Hill Dictionary of Business Acronyms, Initials and Abbreviations.* McGraw-Hill, Inc., 1992.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ХИНДИ В РГГУ

И.А. Газиева (Москва, Россия)

Статья посвящена организации учебного процесса в обучении языку хинди для студентов РГГУ разных специальностей. Как известно, русско-хинди тематический словарь является прекрасным приложением к любому самоучителю, учебнику по языку хинди. Особенная ценность таких двуязычных словарей заключается в возможности вариативности перевода: студенты, знакомясь с существующим переводом, могут представить свой вариант перевода, определить степень освоения иностранного языка и результаты своей работы. Однако в процессе работы над составлением словаря возникали вопросы по вариантным соответствиям перевода некоторых слов и словосочетаний с русского языка на хинди: выбор слов из-за широкой лексической синонимии в хинди, различии в функциональных стилях, контекстуальных значений.

Ключевые слова: язык хинди, тематический словарь, словарный запас, эффективность обучения, фиксация знаний

Для обогащения словарного запаса студентов, изучающих язык хинди, а также для улучшения перевода необходимо привлекать их к использованию тематических словарей. Согласимся с мнением о том, что работа со словарем вырабатывает у студентов потребность к самостоятельному и творческому поиску слов, необходимых для речевой деятельности, и значительно расширяет сведения о лексическом богатстве изучаемого языка. Кроме того, это является наиболее индивидуализированным и самостоятельным видом учебной деятельности студентов в пополнении словарного запаса учащихся [Потиха, Розенталь, 1987: 88]. Однако «большинство обучающихся иностранному языку «не воспринимают словарь, даже двуязычный, как действенное средство обучения. Они считают словарь хранилищем значений слов, а не средством повышения уровня владения языком» [Кароматова, 2017: 81].

В Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) был создан двуязычный (русско-хинди) тематический словарь, содержащий 5 000 слов на хинди и 5 000 предложений на хинди, сгруппированных по 100 различным темам, включающих около 400 разделов: автомобиль, армия, архитектура, аэропорт, банк т. д. Источником отбора лексики послужил речевой материал: тематические высказывания, взятые из учебников и текстов. В данном словаре также представлены ситуационные предложения с использованием тематических слов и словосочетаний, изучая которых индийская национальная ментальность представляется в сознании студентов и отражается в познании семантики лексических единиц, грамматических категорий, синтаксических и морфологических структур, в особенностях словообразовательных моделей языка хинди. Бутаев отмечает, что «лексика как ведущий компонент речевого общения выступает в речи во взаимодействии с грамматикой и фонетикой. С помощью лексики можно передать все богатство мыслей и чувств человека. Лексика должна усваиваться в системе, что связано со свойствами человеческого мозга запоминать логически

организованный материал, анализировать, синтезировать и обобщать» [Бутаев, 2012: 326–328]. Структура русско-хинди тематического словаря состоит из тематического блока, перевода лексики, синонимии, транскрипции, транскрипции синонимов, примеров употребления на хинди. В процессе подготовки тематического русско-хинди словаря возникали различные виды вариантных соответствий перевода некоторых слов и словосочетаний с русского языка на хинди. Это являлось следствием наличия в языке хинди широкой лексической синонимии, различия в функциональных стилях и контекстуальных значений. Контекстуальность также играет важную роль при переводе с русского на хинди и наоборот. Для того чтобы дать точный адекватный перевод, необходимо опираться на контекст – широкий или узкий. Контекст помогает определить, в каком из своих значений употреблен многозначный термин в каждом конкретном случае. Иногда слово употреблено в необычном для себя значении, которое не отмечено в словарях. Рассмотрим, какие лексические, грамматические ошибки были допущены студентами при переводе с русского на хинди? Слово «трущобы» студенты первоначально перевели как “jhopre-pattiyā”, однако в разговорном языке более распространено выражение “gandī bastī” или “jhuggī” или английское слово “slam” в его фонетическом изменении. Приводится предложение: «Трущобы Мумбая большие и страшные» – “Mumabī kī gandī bastīyā bahut bare aor bayannkar hein”. Слово “jhopre-pattiyā” здесь будет не совсем уместно по контексту, несмотря на то, что это слово означает «соломенная хинди, сделанная из глины, трущобы». В контексте Мумбайские (индийские трущобы) широко используется выражение “gandī bastī”/“jhuggī”/ “slam”, означающие «грязные поселения, трущоба».

Выражение «многоквартирный дом» является новым явлением в Индии. На хинди мы можем перевести его описательным способом, как *anek fletonwala makan* – «дом со множеством квартир». Тем не менее, в словаре можно привести и английский синоним – “apartment house” (его фонетический инвариант на хинди “haus”), который более точно будет отражать понятие этого выражения, и более распространённого в разговорной речи: «В густонаселённых районах строительство многоквартирных домов весьма полезно» “Ghani aabadiwale kshetron me apartment haus ke nirman ke kai fayade hein” (с. 68).

В русском предложении «Сверхгиганты относятся к самым массивным звёздам» по теме «Космос» слово «сверхгигант» мы можем перевести словом “Mahatara”, означающее «большая звезда» или английским вариантом – “superjayan”. В переводе на хинди было дано два варианта перевода с английским вариантом в скобках: “Mahatara (superjayan) sutaron me se sab se vishal hote hein” (с. 72).

В русском предложении «На плите в моей кухне четыре конфорки» используется слово «плита и конфорки». Студенты перевели слово «плита» словом хинди “chulha”. Однако в предложении используется слово «конфорки». Chulha в Индии не предполагает конфорок, поскольку это традиционная индийская кухонная плита, используемая для приготовления в помещении, которая представляет собой U-образную печь, сделанную из местной глины. Для слова «конфорки» было использовано английское слово “barnar” и “ring”: “mere rasoighar ke chulhe me char barnar hein” (с. 74).

В русском предложении «Пролив – это узкий водный коридор между двумя частями суши» используется слово «пролив», которое на хинди переводится сложным композитом *jal-damru-madhyā*, и переводится как «вода, суживающаяся посредине» и также синонимом *jal-griva*, означающее «вода и тыльная сторона шеи». Оба слова являются словами санскритского происхождения. На наш взгляд, в разговорном хинди более широко используется другой вариант санскритского композита “samudra-sandī”, означающего также «пролив», но в более широком контексте «океан переходящий в узкое место»: “thal ke do bhagon ke bich ke jal ka sankra galiyara samudra-sandhi kehlahe” (с. 88).

В предложении «Мы намерены интервьюировать этого бизнесмена» глагол «интервьюировать» английского происхождения – “intarvyu lena”. Однако в хинди ему есть свой эквивалент, который также используется в разговорной речи – “sakshatkar lena”: “Hamara is vyavasayi se intarvyu (saksjatkār) lene ka irada he” (с. 149).

Выражение «башенные часы» на хинди переводятся как “ghariyal” наряду с английским слово – “klak tavar”: «Башенные часы обычно имеют четыре циферблата» – “Am taor par ghariyal ke char dayal hein” (с. 30).

Выражение «миллениум» в хинди можно перевести как “sahasrabdi” («тысяча-год»): «Тысячелетие – это период времени, равный тысяче лет» – “Sahasabd ka matlab he ek hazar sal” (с. 31).

В тематическом русско-хинди словаре присутствуют много тем: «Автозаправочная станция», «Автомобиль», «Армия», «Аэропорт», «Банк», «Велосипед и мотоцикл», «Компьютер и интернет», «Фотография», «Флот» и др., в которых приходится использовать много английских терминов. Современный разговорный хинди изобилует английскими заимствованиями, претерпевшими фонетическую, морфологическую и лексическую интерференцию. Основные черты фонетической интерференции выражаются изменением или замещением звуков английского языка при произношении. Почти все англицизмы в хинди претерпевают значительные, либо незначительные изменения. Это, прежде всего, выражено в замещении звуков английского языка. В хинди существует долгота и краткость гласных – а, и, у, играющих смысловозначительную роль. В связи с отсутствием звуков английского языка [ə], [æ], [ʌ], [ɔ], их замещение в хинди передается кратким звуком -а, -е или -А (долгий). Английский дифтонг -ai [ei] замещается в хинди звуком -е или -а. Перед двумя начальными гласными в хинди появляется краткая гласная – i. В хинди полностью отсутствуют такие английские звуки, как – [w], [ð], [θ]. Они заменяются звонкими звуками – v, -d, и аспиратом -th. Сочетание английских гласных с согласным «г», например: [ar], [ir], [er], [ur] в хинди согласный «г» будет произноситься. При этом гласные -е или -о могут переходить в -а, а дифтонг -ai переходит в -ei. Для мно-

гих английских слов имеются эквиваленты хинди, широко использующиеся в современном литературном хинди [Гагиева 2010, 78].

Таким образом, общая функция всех словарей – фиксация, систематизация, накопление и хранение знаний. Умение работать со словарем необходимо для чтения и перевода текстов, найти необходимое слово за короткое время. Однако «толковый словарь языка перевода помогает не только проверить и уточнить смысл некоторых употребительных слов, но и покажет, уместно ли применить то или иное хорошо известное слово в данном контексте, действительно ли существует, правильно ли использовано специфическое выражение, не ошибся ли переводчик в управлении глагола. Порой толкование проверяемого слова может направить переводчика к более точному синониму». [Модестов, 2006: 261]. Согласимся с мнениями многих экспертов о том, что «задача каждого преподавателя иностранного языка является выработать у учащихся потребность постоянно обращаться к словарям, как на уроках, так и при самостоятельном выполнении заданий [Кароматова, 2017: 82]. Использование студентами в процессе изучения ими иностранных языков толковых словарей является показателем их языковой грамотности, поскольку «учебный словарь может быть использован не просто как справочный материал, но и как самостоятельное учебное пособие по развитию всех видов речевой деятельности и формированию коммуникативной компетенции. [Кузин, 1982: 473].

В заключение хотелось бы отметить, анализ материала на языке хинди позволил сделать следующие выводы: в процессе перевода с русского языка на хинди и наоборот, типы трансформаций по Бахрударову в предложениях словаря представлены широко: конкретизация при переводе, антонимический и синонимический перевод, контекстуальность, калькирование, лексическая сочетаемость, средства выделения в текстах, компенсация, компонентность анализа терминов, используется инверсия и вставные конструкции, синтаксические замены, опущение и добавление. Поскольку характерной особенностью грамматического строя хинди составляет использование одной финитной формы глагола, в синтаксисе хинди чаще употребляются вставные конструкции больше, чем видовременные формы глагола. В переводе с русского на хинди широко распространены эллиптические предложения различных типов. Если рассматривать в переводах форенизирующие и доместизирующие стратегии перевода по Л. Венути, то при переводе с русского языка на хинди мы наблюдаем форенизацию в студенческих переводах. По мнению Шелестюка и Гриценко «количество иностранных заимствований в тексте может служить мерой того, к какой стратегии склонялся переводчик. Не менее существенными показателями являются трансформации синтаксических структур оригинала, его морфологических форм, стилистических особенностей и т.д. Избыточность этих трансформаций свидетельствует об активном применении технологии сглаживания, свойственной доместикации, и наоборот, их небольшое количество – о стремлении к формально точному переводу, «сплошному калькированию», свойственному форенизации. Особо важным аспектом при лингвокультурной оценке перевода можно считать отношение переводчика к реалиям: их сохранение и донесение до читателя в адекватной оригиналу форме (то есть переведенными транскрибированием, транслитерацией или калькированием), а также их экспликация (комментарии, сноски) свидетельствует об избрании форенизации, напротив, их опущение либо перевод «функциональными аналогами» в переводящем языке без лингвокультурных пояснений свидетельствует о доместикации» [Шелестюк, Гриценко, 2016: 206].

Таким образом, в процессе переводческой деятельности необходимо обращаться не только к хинди-русскому и русско-хинди словарям, но и к толковым словарям русско-хинди и хинди-хинди, что может дать возможность понять и отразить при переводе различные значения и оттенки значения слова и его употребления. Это особенно важно при выявлении контекстуального значения слова, когда бывает необходимость продлить синонимический ряд.

Список литературы

- [1] Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: 1975. – 240 с.
- [2] Бутаев Ш.Т. О методике совершенствования работы со словарем // Молодой ученый, 2012. No 10. – С. 326–328.
- [3] Гагиева И.А. Сопоставительный анализ восприятия русскими аудиторами англицизмов в современном хинди// Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты //Материалы научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета иностранных языков. Министерство образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет», Факультет иностранных языков. 2010. – С. 77–79.
- [4] Кароматова З.Ф. Работа со словарем – эффективный способ изучения английского языка// журнал Достижения науки и образования. Издательство: Олимп (Иваново): 2017 с. 81–82 [Электронный ресурс]. URL: // https://elibrary.ru/download/elibrary_28990263_65681130.pdf (дата обращения: 02.10.2018).
- [5] Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС. – 2002. – 424 с.
- [6] Кузин В.С. Психология. – М.: Высшая школа. 1982.
- [7] Модестов Ю.С. Художественный перевод: история, теория, практика. – М.: Издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2006. – 463 с.
- [8] Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Лингвистические словари и работа с ними. Москва: «Просвещение», 1987.

- [9] *Подрезов. А.А. Лексико-грамматические особенности военной терминологии современного литературного языка хинди//автореферат канд. диссер. [Электронный ресурс]. URL: // – <http://cheloveknauka.com/leksiko-grammaticheskie-osobennosti-voennoy-terminologii-sovremennogo-literaturnogo-yazyka-hindi#ixzz5SCvbhoqd> (дата обращения: 06.10.2018).*
- [10] «Хинди. Тематический словарь. 20 000 слов и предложений. С транскрипцией. С указателями». Составитель Газиева И.А. Под редакцией Хем Чандра Панде. – М.: Живой Язык, 2017. – 256 с.
- [11] *Шелестюк Е.В., Гриценко Э.Д. О форенизации и доместикиции в переводе и возможностях их лингвистической оценки// Вестник Челябинского государственного университета. 2016. №4 (386). Филологические науки. Вып. 100. – С. 202–207.*

THE IMPORTANCE OF USING THESAURUS IN HINDI LANGUAGE TEACHING AT THE RUSSIAN STATE UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES

Indira A. Gazieva (Moscow, Russia)

The paper focuses to the Hindi language teaching for the students of the Russian State University for the Humanities who are trained in various specialties. A bilingual thesaurus is excellent appendix to any textbook on any foreign language. The special value of such thesauruses lies in the translation variability: students get acquainted with an existing translation, can present their own translation's version. However, in the compiling dictionary's process many questions arose concerning the variety of translation of some words and phrases from Russian into Hindi. This was due to the wide lexical synonymy in Hindi, differences in functional styles, contextual meanings.

Key words: Hindi, thesaurus, vocabulary, learning efficiency, fixation of knowledge

References

- [1] *Barhudarov L.S. YAzyk i perevod: Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda. – М.: 1975. – 240 s.*
- [2] *Butaev Sh.T. O metodike sovershenstvovaniya raboty so slovarem // Molodoj uchenyj, 2012. No 10. S. 326–328.*
- [3] «Khindi. Tematicheskiy slovar. 20 000 slov i predlozheniy. S transkriptsiyey. S ukazatelyami». Sostavitel Gaziyeva I.A. Pod redaktsiyey Khem Chandra Pande. – М.: Zhivoy Yazyk. 2017. – 256 s.
- [4] *Karomatova Z.F. Rabota so slovarem – ehffektivnyj sposob izucheniya anglijskogo yazyka// zhurnal Dostizheniya nauki i obrazovaniya. Izdatel'stvo: Olimp (Ivanovo): 2017 s. 81–82 [EHlektronnyj resurs]. URL: // https://elibrary.ru/download/elibrary_28990263_65681130.pdf (data obrashcheniya: 02.10.2018).*
- [5] *Komissarov. V.N. Sovremennoe perevodovedenie. Uchebnoe posobie. – М.: EHTS. – 2002. – 424 s.*
- [6] *Kuzin V.S. Psihologiya. – М.: Vysshaya shkola. 1982.*
- [7] *Modestov Yu.S. Hudozhestvennyj perevod: istoriya, teoriya, praktika. – М.: Izdatel'stvo Literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo, 2006. – 463 s.*
- [8] *Potiha Z.A., Rozental' D.H. Lingvisticheskie slovari i rabota s nimi. Moskva: «Prosveshchenie», 1987.*
- [9] *Podrezov. A.A. Leksiko-grammaticheskie osobennosti voennoj terminologii sovremennogo literaturnogo yazyka hindi// avtoreferat na soiskanie kand [EHlektronnyj resurs]. URL: // – <http://cheloveknauka.com/leksiko-grammaticheskie-osobennosti-voennoy-terminologii-sovremennogo-literaturnogo-yazyka-hindi#ixzz5SCvbhoqd> (data obrashcheniya: 06.10.2018).*
- [10] *Shelestyuk E.V., Gricenko E.D. O forenizacii i domestikacii v perevode i vozmozhnostyah ih lingvisticheskoy ocenki// Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №4 (386). Filologicheskie nauki. Vyp. 100. S. 202–207.*

РОЛЬ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

О.А. Ермаков (Москва, Россия)

Рассмотрена роль учебного пособия в преподавании немецкого языка студентам-переводчикам факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова на примере разработанного автором учебного словаря актуальной общественно-полити-

ческой лексики немецкого языка. Изложены структура и тематические разделы словаря, принципы отбора лексических единиц и учебных текстов. Показано его применение в учебном процессе, на занятиях базовой дисциплины «Общий перевод» для студентов-переводчиков. Говорится о значении и эффективности использования учебных пособий и словарей для формирования у студентов профессиональных переводческих и языковых коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: учебный словарь актуальной общественно-политической лексики немецкого языка, курс «общий перевод» для студентов-переводчиков, результаты усвояемости учебного материала, подготовка студентов-переводчиков к профессиональной деятельности в компаниях и организациях

Учебные пособия и словари, разработанные преподавателями кафедры немецкого языка и культуры, играют важную роль в преподавании немецкого языка студентам-переводчикам факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Завершена работа над учебным словарем актуальной общественно-политической лексики немецкого языка. Она проводилась в течение нескольких лет. Словарь существует в печатном и электронном виде и прошел апробацию на факультете иностранных языков. Словарь продолжает в научном и методическом плане традиции известных российских лингвистов, авторов словарей немецкого языка: Москальской О.И., Цвиллинга М.Я., Добровольского Д.О., Архангельской К.В., Розен Е.В. Учебный словарь актуальной общественно-политической лексики немецкого языка предназначен для студентов-переводчиков факультета иностранных языков и регионоведения. Он позволяет расширить их активный словарный запас, помочь в работе с текстами и новостными сообщениями на сайтах немецкой прессы в Интернете, читать, понимать и обсуждать их содержание, отвечать на вопросы и говорить на заданные темы. Словарь состоит из двух частей. В первую часть включены около 1000 лексических единиц, наиболее часто употребляемых в средствах массовой информации Германии, и которые объединены в восемь тематических разделов:

1. Bürger, Gesellschaft, Staat, Verfassung
2. Präsident, Parlament, Regierung, Gericht
3. Wahlen, Parteien, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände
4. Soziale Marktwirtschaft, Haushalt
5. Außenpolitik, internationale Beziehungen, Verhandlungen, Verträge
6. Konferenz, internationale Organisationen
7. Entwicklungsländer, Entwicklungshilfe
8. Frieden, Krieg und Terrorismus

Отбор лексических единиц проводился на основе принципов частотности их употребления, стилистической нейтральности и сочетаемости с другими словами. Лексические единицы выделены в словаре жирным курсивом. За ними следуют слова и словосочетания, которые служат для раскрытия их смыслового и грамматического содержания. Для иллюстрации их употребления приводятся наиболее типичные словосочетания и отдельные предложения, а также даются указания на переходность и непереходность глаголов и их управление. В качестве примера, после лексической единицы **der Staat** – **государство** следуют

1. Атрибутивные сочетания: demokratischer **Staat**
2. Сочетания, в которых заглавное слово сочетается с каким-либо существительным:
der Staat der Europäischen Union

3. Сочетания на базе различных предложных групп: ein **Staat** nach dem Vorbild Frankreichs

4. Сложные слова, в которых заглавное слово является первым компонентом:
das **Staatsgebiet**

5. Сложные слова, в которых заглавное слово является вторым компонентом:
der **Rechtsstaat**

6. Глагольные сочетания, в которых заглавное слово не является сложным словом:
einen Staat aufbauen

7. Глагольные сочетания со сложным словом, в которых заглавное слово является первым компонентом: die **Staatsgewalt** ausüben

8. Глагольные сочетания со сложным словом, в которых заглавное слово является вторым компонентом: einen **Sozialstaat** aufbauen

Для разработки и сверки словарных статей были использованы лексические словари-справочники: Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 7. Auflage. Dudenverlag, Berlin, 2014; Duden. Das Stilwörterbuch. 8. Auflage. Dudenverlag, Mannheim, 2001; Basiswortschatz. Deutsch. Compact Verlag GmbH, München, 2016; Новый большой немецко-русский словарь под общим руководством Д.О. Добровольского. – М.: АСТ: Астрель, 2008.

Вторая часть словаря содержит подобранные к каждому тематическому разделу короткие аутентичные тексты и новостные сообщения из Интернета, в частности с сайта радиостанции «Deutsche Welle», предназначенные для аудиторной и самостоятельной работы студентов. Они имеют разную степень языковой трудности и соответствуют уровню B1-B2-C1. Тексты снабжены дополнительными лексическими пояснениями.

В отборе и обсуждении лексических единиц и текстов принимали участие выпускники магистратуры факультета иностранных языков и регионоведения: А. Кузнецова, Е. Плохих, А. Тишкевич, Р. Товстенко и преподаватель кафедры немецкого языка и культуры Т.А. Меркиш.

Работа над учебными текстами и усвоение словаря позволяют расширить знания студентов-переводчиков о политической, общественной и экономической жизни Германии, а также содействует развитию их навыков устной речи, формированию языковых коммуникативных и профессиональных компетенций.

Материалы словаря прошли апробацию на занятиях со студентами-переводчиками 3 курса в рамках базовой дисциплины «Общий перевод» и студентами 1 и 2 курса магистратуры, а также спецкурса «Политическая лексика в средствах массовой информации Германии и методика ее преподавания».

Студенты-переводчики, изучающие немецкий язык как первый или как второй иностранные языки, должны быть готовы профессионально осуществлять перевод с немецкого языка на русский и обратно в первую очередь текстов общественно-политического и социально-экономического содержания. Именно с такими текстами им приходится сталкиваться в их профессиональной деятельности переводчика в немецких и российских компаниях и организациях. Для этого им необходимо хорошо владеть немецким и русским языками, теорией и практикой переводоведения, соответствующей терминологией на обоих языках, иметь глубокие страноведческие и общекультурные знания.

В рамках учебного курса «Общий перевод» студенты изучают наиболее типичные трудности перевода грамматических и лексических конструкций немецкого языка на основе аутентичных текстов, приобретают умение работать со словарями и участвовать в составлении словаря общественно-политической лексики. Учебная работа содействует эффективному формированию у студентов профессиональных переводческих и языковых коммуникативных компетенций.

Для дальнейшего развития навыков перевода студенты-переводчики выезжают на практику в вузы Австрии и Германии, активно участвуют в олимпиадах немецкого языка в России. Студенты 3 курса бакалавриата К. Мыцык, А. Колер и А. Зубова заняли весной 2017 года первое место на Всероссийской студенческой олимпиаде по немецкому языку. Ими был подготовлен словарь спортивной лексики немецкого языка к чемпионату мира по футболу в России в 2018 году. В их успехе на олимпиаде есть большая заслуга преподавателей кафедры немецкого языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. Ломоносова.

После окончания университета студенты трудятся профессиональными переводчиками в немецких и российских компаниях и организациях в Москве и других регионах России, где востребованы их знания рабочих иностранных языков – немецкого и английского.

Список литературы

- [1] Архангельская К.В. Трудности немецкого языка: Немецко-русский учебный словарь. – М.: Рус. яз., 2001.
- [2] Гандельман В.А. Актуальная общественно-политическая лексика. Немецко-русский словарь-справочник: Учеб. пособие. – М.: Высш.шк., 1991.
- [3] Добровольский Д.О. Новый большой немецко-русский словарь. – М.: АСТ: Астрель, 2008.
- [4] Попряник Л.В. Практикум по переводу с немецкого языка на русский текстов экономического содержания. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000.
- [5] Розен Е.В. Немецкий без словаря: Читаем газету. – М.: Изд-во «Менеджер», 2005.
- [6] Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. – М.: Изд-во «Менеджер», 2000.
- [7] Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 7. Auflage. Dudenverlag, Berlin, 2014.
- [8] Duden. Das Stilwörterbuch. 8. Auflage. Dudenverlag, Mannheim, 2001.
- [9] Basiswortschatz. Deutsch. Compact Verlag GmbH, München, 2016.

THE ROLE OF THE TEACHING MANUAL IN TEAGHING THE GERMAN LANGUAGE

O. Ermakov (Moscow, Russia)

Was considered the role of the teaching manual in teaching the German language for the students-translators at the Faculty of foreign languages and region study at the Moscow State University named after M.V. Lomonosov on the example of the teaching dictionary of the actual socio-political lexis of the German language worked out by the author. Were outlined the structure and the themes of the dictionary, the principles of the selection of the lexical entries and teaching texts. Was shown its use in the teaching process at the lessons of the basic subject "General Translation" for students-translators. The author writes about the importance and effectiveness of using the teaching manuals and dictionaries in forming professional translation and communication competences of the students.

Key words: teaching dictionary of the actual socio-political lexis of the German language, course "General Translation" for students-translators, the results of mastering the teaching material, preparing students for professional work in companies and organizations

КАК МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕНЯЕТ УЧЕБНОЕ СОДЕРЖАНИЕ (АНКЕТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНОЕ СОДЕРЖАНИЕ)

Д.П. Желязкова (Пловдив, Болгария)

В конце учебного 2017/2018 года на Департаменте языкового и специализированного обучения при Медицинском университете – Пловдив (Болгария) была проведена анкета о мнении иностранных студентов к уже апробированному пособию по болгарскому языку для изучения специализированной медицинской лексики и грамматики болгарского языка, необходимые для осуществления успешной коммуникации в стоматологической практике. Проведенная анкета подтвердила активность студентов, причем мнения и их рекомендации были обобщены и обсуждены на специальной встрече коллектива преподавателей. Именно это привело к переработке и дополнению учебного содержания. Ставится акцент на диалогическую форму общения, как основную в стоматологической коммуникации, на дискуссию, как форму обучения. Коммуникативный практикум полагается на микро-диалог, а также на аутентичные диалоги из стоматологической коммуникации. Тексты для прослушивания, а также каждая урочная единица представлена новой лексикой на болгарском и английском языках, их может читать преподаватель, но и можно слушать на аудиозаписи в формате wav, с 192 kbps, которая распространяется отдельно от книжки на электронном носителе (USB флеш), что облегчило бы студентов и преподавателей при использовании современных компьютеров и ноутбуков, предлагающихся уже без флоппи дисководов. Предложенный учебник болгарского языка – это университетский курс для студентов по специальности „Дентальная медицина“, которые обучаются при помощи английского языка в медицинских университетах в Болгарии.

Ключевые слова: анкета, специализированный болгарский язык, дентальная медицина, англоязычные студенты, переработка, диалогическая форма общения, аутентичные диалоги из стоматологической, аудиозаписи

Пособие по болгарскому языку для иностранных студентов дентальной медицины было апробировано в учебном 2016/2017 году [Желязкова, 2016: 5], потом пришлось сделать некоторые редакции, а в июне 2017 года было представлено и на VIII Международной научной конференции «Иностранный язык и современное высшее образование» в Медицинском университете имени Профессора д-ра П.Стоянова – Варна, где вызвало интерес. Последующие редакции привели к тому, что было представлено еще на двух конференциях: в Салониках, Греция, в сентябре 2017 года на XIV Интернациональном форуме „The power of knowledge”, и в Москве, Россия, в ноябре 2017 г. на II Международной научно-практической конференции «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» (МГУ М.В. Ломоносова).

В конце учебного 2017/2018 года в Департаменте языкового и специализированного обучения Медицинского университета – Пловдив (Болгария) проведена анкета о мнении иностранных студентов об уже апробированном пособии по изучению специализированной медицинской лексики и по грамматике болгарского языка, что необходимо для осуществления успешной коммуникации в дентальной практике. Анкетированы 68 человек, причем общее число обучающихся – 129 человек. Ответы на заданные девять вопросов на болгарском и английском языке следующие (как число и в процентах):

- I. Пособие Вам полезно при освоении специализированной лексики по дентальной медицине на болгарском языке? /Was that book useful for learning the specialized vocabulary related to dentistry in Bulgarian?
 1. Хорошо, что изучаем основное – 40 (59%)
 2. Представленный материал очень большой – 21 (31%)
 3. Нет мнения – 7 (10%)
- II. Интересно представлены уроки? / Are the lessons presented in an interesting manner?
 1. Интересно, потому что есть больше устных диалогов – 33 (48%)
 2. Не интересно, потому что есть больше устных диалогов – 21 (31%)
 3. Нет мнения – 14 (21%)
- III. Как оцениваете грамматические объяснения и на английском языке? /How do you evaluate the grammar explanations in Bulgarian and in English?
 1. Отлично – 11 (16%)
 2. Очень хорошо – 22 (32%)
 3. хорошо – 15 (22%)
 4. Удовлетворительно – 13 (20%)
 5. Неудовлетворительно – 5 (7%)
 6. Не ответили – 2 (3%)
- IV. Включенные упражнения разнообразны? /Do the included exercises offer enough variety?
 1. Да, очень. – 38 (56%)
 2. Да, но их можно еще разнообразить. – 21 (31%)
 3. Нет, однотипные и скучные. – 8 (12%)
 4. Без ответа – 1 (1%)
- V. Вам понравились темы презентаций? /Did you like the presentation topics?
 1. Да, очень. – 39 (58%)
 2. Да, но их можно еще разнообразить. – 22 (32%)
 3. Нет, однотипные и скучные. – 6 (9%)
 4. Без ответа – 1 (1%)
- VI. Есть ли какие-либо темы, которые не включены в учебное содержание, а Вы хотели бы изучить их? Were there any topics not included into the contents that you would like to learn?
 1. Достаточно тем. /The topics were there enough. – 46 (68%)
 2. Надо включить еще. /More topics shall be included. – 21 (31%)
 3. Пожалуйста, поделитесь своими предложениями, если у вас есть такие! /Please share your suggestions if you have such./
 4. Без ответа – 1 (1%)
- VII. Какова ваша оценка качества упражнений по болгарскому языку? / What is your evaluation of the quality of Bulgarian language exercises?
 1. Отлично – 16 (24%)
 2. Очень хорошо – 16 (24%)
 3. Хорошо – 21 (31%)
 4. Удовлетворительно – 6 (9%)
 5. Неудовлетворительно – 5 (7%)
 6. Не ответили – 4 (5%)
- VIII. Какова ваша оценка качества учебника болгарского языка? / What is your evaluation of the quality of the textbook?

1. Отлично – 20 (29%)
2. Очень хорошо – 17 (25%)
3. Хорошо – 14 (22%)
4. Удовлетворительно – 6 (9%)
5. Неудовлетворительно – 7 (10%)
6. Не ответили – 4 (5%)

IX. Какова ваша оценка применяемых форм работы в классе?/ What is your evaluation of the applied forms of work in class?

1. Отлично – 20 (29%)
2. Очень хорошо – 14 (22%)
3. Хорошо – 19 (28%)
4. Удовлетворительно – 6 (9%)
5. Неудовлетворительно – 4 (5%)
6. Не ответили – 5 (7%)

Результаты анкеты следующие:

Грамматические объяснения на английском языке оценивают на – ОЧЕНЬ ХОРОШО (32% ответов, 22).

Включенные упражнения РАЗНООБРАЗНЫ, считают 56% (38) анкетированных.

Темы презентаций им НРАВЯТСЯ, очень при этом – 58% (39).

На вопрос ДОСТАТОЧНО ли тем включено в учебное содержание, – 68% (46) ответили положительно, но есть и предложения о включении дополнительных тем, как например, тема о пломбах.

Оценка качества упражнений – ХОРОШО (31%, 21), а ОТЛИЧНО отметили 24% (16), и равное количество, 24% – ОЧЕНЬ ХОРОШО (24%).

Оценка качества учебника – ОТЛИЧНО 29% (20) к ОЧЕНЬ ХОРОШО – 25% (17).

В отношении оценки применяемых форм работы самый высокий результат 29% (20) – ОТЛИЧНО к ХОРОШО (28%, 19).

Студенты были очень активными в отношении РЕКОМЕНДАЦИЙ и ИДЕЙ о предложенном пособии. Обобщенная статистика следующая:

1. После текстов (диалогов) в начале каждого урока чтобы были пустые строки, где можно записать перевод урока;

2. Предпочитают больше переводов и объяснений на английском языке.

3. Предпочитают ответы на все упражнения.

4. Уроки чтобы были короче.

5. Предлагают ввести учебник не с IV, а с III семестра.

Проведенная анкета иностранных студентов дентальной медицины подтвердила их активность, причем их мнения и рекомендации были обобщены и обсуждены на специальной встрече преподавательским коллективом по болгарскому языку ДЯСО при МУ – Пловдив. Именно это привело к переработке и дополнению учебного содержания на еще две темы коммуникативного практикума: „Устройство зуба“ и „Кариес“, а также и к добавлению в конце раздела с текстами для аудирования и тестов к ним. Они предназначены для работы во время обучения, причем начало тестовых задач по аудированию – по усмотрению преподавателя с учетом уровня компетенции соответствующей обучающейся группы [Желязкова, 2018: 7].

Тексты для аудирования, как и каждая урочная единица, в которой представлена новая лексика на болгарском и на английском языке, может читать преподаватель, но их можно прослушать на аудиозаписи в wav формате с 192 kbps, который распространяется отдельно от книжки на электронном носителе (USB флеш), что облегчило бы студентов и преподавателей при использовании современных компьютеров и ноутбуков, которые уже без флоппи-дисков.

Нанесенные коррективы в учебнике – с учетом рекомендаций как студентов, так и коллег, работавших с предложенным учебником. Удовлетворено предложение студентов о более раннем введении изучаемой специализированной лексики – количество часов с 120 увеличено на 150. Графическое оформление – в соответствии с рекомендациями студентов насчет пустых строк после каждой темы. Тематическое дополнение коммуникативного практикума связано с конкретными темами, предложенными обучающимися.

Диалогическая форма общения, как основная в дентальной практике, присутствует не только в середине и в конце обучения будущих стоматологов, но в каждой урочной единице, причем цель обучения – отдать приоритет устной речи перед письменной. Осваивается минимум лексики, связанной со стоматологической практикой, при помощи которой осуществляются коммуникативные задачи. Упражнения, которые строят коммуникацию, дополняются изображениями, провоцирующими обучающихся выражать собственную позицию – особенно такие, которые изображают людей, так как их можно описать: тело, зубы и др. Включены и упражнения по структурированию коммуникации, которые дают возможность упорядочить слова в диалоге, составить диалоги по заданным опорным словам, вести дискуссию и др. И, наконец, должны указать и на тип упражнения, которые стимулируют коммуникацию, направленные на определенные роли, исполняемые

обучающимися – между пациентами в зале ожидания, например. Таким образом приближаются к реальному общению, причем воображаемая ситуация стимулирует активность студентов. Создаются аутентические диалоги, а записи сделаны в реальной стоматологической среде благодаря предоставленной возможности конкретным врачом-стоматологом о диктофонной записи реальных стоматологических ситуаций конфиденциального характера.

Вывод: Отношение иностранных студентов изменяет тематический охват учебного содержания посредством предоставленной возможности о анонимном выражении мнения. Применение демократического принципа в тематическом подборе и в охвате тем доказывает приоритетную позицию оценок и рекомендаций тех, кто способствовал повышению имиджа преподавателя и без которых учебный процесс не возможен – студентов.

Список литературы

- [1] Д. Желязкова, Н. Янкова. Помагало по български език като чужд за студенти по дентална медицина. Рецензенти: доц. д-р Петя Бъркалова – Пловдивски университет „Паисий Хилендарски” и ст. пр. Йорданка Стефанова – Медицински университет „Проф. д-р П. Стоянов” – Варна. Пловдив: Димитрия Желязкова. ISBN 978–619–90629–2–0.
- [2] Д. Желязкова, Н. Янкова. Учебник по български език за чуждестранни студенти по дентална медицина. Трето преработено и допълнено издание. Рецензенти: доц. д-р Петя Бъркалова – Пловдивски университет „Паисий Хилендарски” и ст. пр. Йорданка Стефанова – Медицински университет „Проф. д-р П. Стоянов” – Варна. Пловдив: Лакс Бук. 2018 г. 190 с. ISBN 978–619–189–101–6.

INQUIRY INTO THE ATTITUDE OF FOREIGN STUDENTS AND THE IMPACT THEREOF ON CURRICULUM

Zhelyazkova D.

At the end of the academic year 2017/2018, the Department of Language and Specialized Training at the Medical University Plovdiv (Bulgaria) held an inquiry into the attitudes of foreign students towards an approved Bulgarian language study aid for specialized medical vocabulary and grammar of the Bulgarian language, as required for successful communication in the field of dental practice. The conducted survey has reaffirmed the students' activity, and their opinions and recommendations were summarized and discussed at a special faculty meeting. This is precisely what necessitated the revision and supplementation of the curriculum. An emphasis has been placed on the dialogical form of communication as key within dental communication, and as discussion as a form of learning. The communicative practice relies on micro-dialogue and authentic dialogues from dental communication. The listening texts, as well as any unit that presents the new vocabulary in both Bulgarian and English, may be read by the lecturer, as well as listened to as a 192kbps. wav audio recording, which is electronically distributed (on a USB flash drive), separately from the book – this would facilitate students and teachers using modern computers and laptops which no longer carry a floppy disk drive. The proposed textbook in Bulgarian language comprises a university training course in the field of “Dental medicine” for students in Bulgarian medical universities who are being taught the subject in English.

Key words: inquiry, specialized Bulgarian language, dental medicine, English language students, revision, dialogical form of communication, dental communication, audio recording

Интеграция языковых, профессиональных и «кросс-контекстных» компетенций в учебнике английского языка для магистрантов

Н.А. Зинкевич (Москва, Россия)

В статье рассматривается вопрос интеграции предметных (английский язык), профессиональных (международный менеджмент) и «кросс-контекстных» компетенций в УМК для магистрантов факультета международного бизнеса и делового администрирования

МГИМО. На уровне магистерской подготовки на факультете МБДА английский язык перестает быть лишь объектом изучения и в значительной мере становится инструментом для формирования целого ряда профессиональных и «кросс-контекстных» навыков и компетенций, необходимых как в сфере профессиональной деятельности, так и в широком контексте социальной и личной жизни. Так, эмоциональный интеллект приобрёл статус одной из ключевых компетенций вне зависимости от рода занятий индивида наряду с другими «мягкими навыками», например, толерантностью и эмпатией. Формирование экологического мышления студентов, умения работать в команде, развитие их лидерских качеств – эти задачи также стояли перед авторами учебника английского языка для будущих менеджеров. Кросс-культурный компонент, содержащийся в каждом разделе учебника, знакомит студентов с реалиями преимущественно в деловой сфере англоязычных стран. Автор планирует продемонстрировать отдельные разделы учебника и виды заданий, направленные на развитие той или иной компетенции, и затронуть вопрос об эволюции вузовской компетентностной модели 21 века.

Ключевые слова: инновации 21 века, интеграция, предметные и иноязычные коммуникативные компетенции, кросс-контекстные навыки, эмоциональный интеллект, управление временем, работа в команде

Четвёртая промышленная революция, свидетелями которой мы являемся сегодня, приводит к беспрецедентным изменениям во всех сферах жизни. Новейшие коммуникационные технологии, позволяющие работать практически из любой точки мира, искусственный интеллект, облачные технологии, трёхмерная печать, умные дома, Интернет Вещей и автомобили без водителя, телемедицина и многое другое стремительно меняют нашу жизнь. Революционные инновации 21 века, социальные и демографические сдвиги отражаются на рынке труда – постепенно вытесняются, а в недалёком будущем могут исчезнуть целые категории профессий и появятся новые. Неизменной остаётся лишь скорость этих изменений. Чему учить и учиться в 21 веке в вузе?

На первый взгляд, этот вопрос в большей мере касается технических вузов. Исследования показали, что 50% знаний, полученных студентами в первый год обучения, устаревают к моменту получения диплома [Reports of the World Economic Forum, 2016].

А каков набор компетенций, которыми должен владеть выпускник МГИМО, специализирующийся в области международного бизнеса и делового администрирования? Как меняется деловая среда, в которой предстоит работать будущим менеджерам?

По мере совершенствования технологий расширяются возможности цифрового бизнеса, дистанционного управления и удалённой работы. Меняются структуры управления в компаниях, на смену административной вертикали приходит горизонталь, позволяющая каждому сотруднику проявить свою инициативу, креативность, талант и участвовать в процессе принятия решений. Расширяются возможности маркетинговых исследований, и совершенствуется их методика, позволяющая лучше узнать потребности и запросы потребителей. В компаниях внедряется система управления знаниями, создаются обширные базы данных, ведётся мониторинг рынка труда и прогнозирование завтрашних тенденций и его потребностей (skills inventory). Обязательными становятся программы переподготовки и обучение навыкам завтрашнего дня и т.д. «Твёрдые» навыки (“hard skills”) оказываются не такими уж твёрдыми, если возникает насущная необходимость учиться в течение всей жизни, чтобы угнаться за всеми «подрывными» инновациями (“disruptive innovations”) и не оказаться вне профессии.

Новые технологии находят всё большее применение и в преподавании иностранных языков, но изменения в этой сфере носят эволюционный характер, и учебник на данном этапе ещё не утрачивает своей актуальности.

Целью обучения магистрантов по направлению “Международный бизнес и деловое администрирование” в МГИМО является подготовка менеджера международного профиля со знанием английского языка, способного заниматься научно-исследовательской деятельностью в области международного бизнеса и выполнять управленческие функции в компаниях, осуществляющих внешнеэкономическую и международную бизнес-деятельность. Кроме вышеназванного направления осуществляется обучение английскому языку ещё по восьми направлениям магистерской подготовки, основным модулем которых является управление внешнеэкономической деятельностью компаний.

На магистерском уровне (в идеале C1) английский язык остаётся не только предметом изучения, но и эффективным инструментом в изучении профильных дисциплин, чтении профессиональной литературы на английском языке. Он открывает студентам доступ к англоязычным первоисточникам при написании магистерской диссертации, подготовке обзоров, докладов и т.д.

В обучении магистрантов руководством для авторов программ и учебников, прежде всего, служат институциональные цели и задачи, определенные Стратегической картой компетенций МГИМО (У) МИД РФ, кото-

рая включает системные, аналитические и коммуникативные компетенции, относящиеся как к специальным предметам, так и иностранным языкам. Таким образом, межпредметная интеграция подразумевается уже на уровне постановки целей обучения.

Предметная и иноязычная интеграция осуществляется и на уровне содержательных связей между отдельными дисциплинами.

Преподаватели английского языка не вторгаются на территорию коллег-предметников, обучающихся студентов “hard skills”, но учитывают программы профилирующих кафедр, которые включают методы управления в зарубежных компаниях, их структуру, управление рисками, финансовый менеджмент и др.

УМК по английскому языку, созданный коллективом кафедры для магистрантов-менеджеров, состоит из двух модулей – «Речевая практика (деловое общение и менеджмент)» и «Язык профессии и специальный перевод».

Интеграция предметных и иноязычных компетенций (“soft CLIL”) наиболее ярко выражена в модуле «Язык профессии и специальный перевод». Иноязычный лингвистический компонент предметной компетенции предполагает знание преподавателем языка понятийного аппарата в сфере международного бизнеса и делового администрирования. Следует заметить, что практически все преподаватели этого модуля либо имеют диплом экономиста, либо обладают богатым практическим опытом переводческой работы. Всё это позволяет оперативно отбирать актуальный учебный материал из англоязычных источников и вводить его в учебный процесс. Это способствует как ротации уже знакомой профессиональной терминологии, ее наращиванию за счёт безэквивалентной лексики, неологизмов, синонимии, устойчивых словосочетаний, идиоматики «делового английского», так и расширению знаний профильных дисциплин.

Кроме переводческих умений данный модуль нацелен на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в таких формах работы как “case studies”, обсуждение тематических аудио- и видеоматериалов, презентации и обзоры, связанные с инновациями в зарубежных компаниях, что также способствует развитию социокультурной компетенции и расширению страноведческих знаний в профессиональной сфере.

«Учебник английского языка для магистрантов-менеджеров. Готовясь к будущему» (2016) нацелен на развитие у магистрантов целого ряда компетенций, получивших название «компетенции 21 века».

В последние пять-шесть лет, начиная с документа ОЭСР [The OECD Skills Strategy, 2012], в разных странах проводились глубокие и всесторонние прогностические исследования. Они направлены на выявление возможных сценариев развития и последствий Четвёртой промышленной революции и умений, которые будут востребованы в ближайшем будущем на рынке труда. Результаты исследований показали, что наряду с профессиональными компетенциями, которые будет необходимо совершенствовать в течение всей жизни, «мягкие навыки» (soft skills) будут приобретать всё возрастающее значение. Среди так называемых «умений высшего порядка» (higher-order skills) обычно называют креативность, критическое мышление, коммуникацию, коллаборационизм (умение работать в команде) а также лидерство, эмоциональный интеллект (emotional intelligence), умение выявлять и решать сложные проблемы и др.

В более поздних документах [Loshkareva 2018: 75, Лукша, 2015: 12] креативность остаётся на четвёртом месте, первое место отводится управлению вниманием и концентрацией, которые необходимы в век информационной перегрузки и обилия «токсичной информации». На втором месте следует «эмоциональный интеллект». Почему ему придаётся такое значение? Будущее связано с неопределённостью [Eight Futures of Work Scenarios], люди могут столкнуться с кардинальными изменениями привычной жизни, с ситуацией, когда годами отточенные навыки утрачивают свою актуальность, возникает необходимость в сжатые сроки приобретать новые, возможно, даже в иной сфере. Эмоциональный интеллект подразумевает не только высококоразвитые коммуникативные навыки (в том числе и с представителями других культур), толерантность, но и адаптивность к новой ситуации или изменившимся обстоятельствам, стрессоустойчивость, способность сохранить ментальное и физическое здоровье. Последнее упоминается в новейших исследованиях как необходимый атрибут человека 21 века.

Неожиданно, но способность к принятию решений (decision-making), которая ещё входила в обязательный перечень умений в 2015 году, исчезает из компетентностной модели 2020. Авторы исследования объясняют это тем, что в залах заседаний советов директоров будут установлены мощные компьютеры, способные обрабатывать огромные массивы информации (Big Data) и принимать решения, исключая ошибки, вызванные пресловутым «человеческим фактором».

Новейшая компетентностная модель предложена группой учёных из Сколково [Loshkareva, Luksha, *et al* 2018: 72–78], которые работали в сотрудничестве с исследователями из других стран. Модель «Умения 21 века» состоит из четырёх уровней. Первый уровень «контекстно-специфические» умения, которые, прежде всего, связаны с профессиональной деятельностью (hard skills), но и умения, необходимые в сферах или ситуациях вне профессиональной среды.

Второй уровень включает «кросс-контекстные» умения, применимые, по сути, в любой сфере человеческой деятельности, как общественной, так и личной, такие как управление временем, умение работать в команде и др.

Мета-навыки – это, по определению авторов концепции, способы восприятия, обработки информации и работы с ней аналогичные теории «множественного интеллекта» Говарда Гарднера.

И, наконец, в основе всего лежат экзистенциальные навыки, самые универсальные, необходимые человеку в течение всей жизни и в любом контексте. К экзистенциальным качествам относятся сила воли, потребность ставить цели и достигать их, саморефлексия и самосовершенствование.

В условиях дефицита аудиторных часов на изучение иностранного языка в неязыковых вузах развитие экзистенциальных качеств и кросс-контекстных умений возможно (и следует) увязывать со всем комплексом языковых знаний и профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных компетенций.

Попытка реализовать такой подход была предпринята преподавателями МГИМО при написании «Учебника английского языка для магистрантов-менеджеров: готовясь к будущему». Первая тема учебника *The 21st Century Skills and Competencies* приглашает студентов к размышлениям о Четвёртой промышленной революции, о её возможных последствиях и подумать над тем, какие их собственные навыки нуждаются в развитии и совершенствовании, и как этого добиться. В учебник включены темы, нацеленные на развитие кросс-контекстных компетенций, необходимых любому специалисту: *Digital Business, Time Management, Soft Skills, Leadership, Teamwork, Knowledge Management* и другие.

Каждый из тематических разделов учебника предусматривает совершенствование собственно предметных навыков – расширение лексики (раздел *Language Focus*); развитие навыков аналитического чтения, говорения, реферирования, перевода, аудирования и письма (*Reading and Speaking, Have Your Say, Listening and Viewing*); навыки работы с информацией: поиски, анализ, синтез (*IT Matters*). Рубрика *Business Skills* предназначена для совершенствования иноязычных компетенций в профессиональной сфере. Как максимально эффективно использовать свое личное время и исключить потери времени на рабочем месте? Решать проблемы сотрудников, кто по каким-то причинам не может работать полный рабочий день? Какова ответственность бизнеса перед обществом? и т.д.

Работа выпускника МГИМО, по определению, предполагает его контакты и сотрудничество с представителями других культур. По ним, порой, судят о стране и нации. Кросскультурный компонент в курсе английского языка представлен в рубрике *Them and Us*, где студенты знакомятся с различными типами культур, ориентированных на прошлое, настоящее или будущее, и обсуждают особенности общения и ведения переговоров в зависимости от особенностей культуры делового партнера. Магистрантам также предлагается, используя знания профильных предметов, подготовить краткую презентацию на тему, как тот или иной тип культуры будет определять особенности маркетинговой стратегии или рекламной кампании.

Профессионализации в обучении английскому служат ролевые и деловые игры, ситуационный анализ (*case studies*), а разделы *Business Skills* и *Get Real*, содержащие задания типа:

«Как специалист по управлению рисками, просчитайте внешние риски для Вашей компании, которая намерена выйти на новый (определенный) рынок».

«Как Вы будете мотивировать и поощрять молодых талантливых сотрудников?»

«Напишите кодекс этического поведения для сотрудников вашей компании».

«Изучите опыт ведущих компаний и сделайте презентации на тему: Социальная ответственность бизнеса».

«Составьте эффективную команду, используя систему Белбин для решения определенной задачи в компании»

«Какой тип лидера нужен компании в определённой ситуации/ на определённом этапе её становления?» и т.п.

Другие разделы каждой темы включают *Food for Thought, Funology, Reflection Spot*, последний раздел завершает каждый урок учебника и предлагает студентам подумать над тем, насколько материал полезен для будущей профессии, и как его можно применить на практике.

Социокультурному компоненту профессиональной иноязычной компетентности также уделяется должное внимание в курсе английского языка для магистрантов-менеджеров. Социокультурная компетенция, необходимая будущему специалисту-международнику для общения в мультикультурной деловой среде, развивается в ролевых играх, симуляциях, рассмотрении вероятных конфликтных ситуаций, возникающих в силу культурных различий.

Для этой цели в дополнение к учебнику имеется подборка материалов *Moral Dilemmas*. Она содержит описание ситуаций, которые привели к конфликтам в компании (в том числе и вследствие культурных различий сотрудников). Студентам предлагается найти способы разрешения конфликта.

Магистратура предполагает формирование у студентов исследовательских навыков: умение формулировать проблемы, цели и задачи исследования и способность применять адекватные методы исследования. Анализ собранной информации и объяснение полученных результатов представляется в виде отчетов, рефератов и статей, оформленных в соответствии с современными академическими требованиями. Решению этих задач служит большой тематический раздел *Research Skills*, где также обсуждается проблема плагиата и борьба с ним в зарубежных и российских вузах, в частности, в МГИМО.

На занятиях по английскому языку студенты значительно наращивают научную терминологию; обсуждают методы научного исследования, принятые в будущей профессии; реферируют научные тексты, отражающие специализацию. В результате одного из студенческих проектов были подготовлены обзоры научной литературы на английском языке по темам их магистерских диссертаций, которые затем были переданы на выпускающую кафедру менеджмента и маркетинга.

Предметно-языковая интеграция в подготовке магистрантов осуществляется не только на уровне содержания обучения – вместе с ведущей кафедрой проводятся научные студенческие конференции, на которых магистранты выступают с презентациями по инновациям в области менеджмента.

В конце курса обучения магистранты участвуют в ролевой игре, вернее, симуляции, основанной на фильме «Чужие деньги». Эпизод «собрание акционеров» позволяет студентом проявить как профессиональные знания, так и дискурсивные компетенции английского языка: от умения убеждать, яркости и продуманности выступления всех заинтересованных сторон зависит исход голосования «акционеров».

Курс завершается групповой проектной работой «Создание собственной компании». Студенты свободны в выборе типа компании, выбирают руководителя проекта, распределяют обязанности, составляют бизнес-план и готовят всю необходимую документацию для ее «регистрации» и т.д. На этом этапе происходит глубокая интеграция знаний профильных дисциплин и иноязычных коммуникативных компетенций. Студенты имеют возможность проявить и лидерские качества, и умение работать в команде, планировать и управлять временем, т.е. практически продемонстрировать все, чему они научились в течение магистерского курса. Следует отметить, что «мягкие навыки» трудно поддаются проверке и оценке, но групповая проектная работа позволяет это сделать хотя бы в первом приближении.

Таким образом, иноязычная компетентность в профессиональной сфере является результатом профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку. Она основана на единстве целей обучения, деятельностном подходе, который отражается в видах учебных заданий магистрантов, в междисциплинарных и внутридисциплинарных содержательных связях, необходимой рефлексии студентов по поводу изучаемого материала и его применения в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

- [1] Eight Futures of Work Scenarios and their Implications. WEF_FOW_Eight_Futures.pdf – http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf.
- [2] Loshkareva E., Luksha P. et al., Skills of the future. How to thrive in a complex new world. – http://edu2035.org/files/WSdoklad_12_okt_eng.pdf.
- [3] OECD (2012), Skills Strategy, OECD Publishing, Paris. Available at <http://skills.oecd.org>, <http://www.slideshare.net/OECD/edu/tag/skills>.
- [4] Reports of the World Economic Forum. Future of Jobs. 2016 – <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/skills-stability/>.
- [5] The Nine Belbin Team Roles: <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles>.
- [6] World Economic Forum. Eight Futures of Work. Scenarios and their Implications.
- [7] In collaboration with The Boston Consulting Group. January 2018 – http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf.
- [8] Гарднер Г., Свирид А. Структура разума. Теория множественного интеллекта. – М.: Вильямс, 2007.
- [9] Лушка П. В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для 21 века. – М.: EdCrunch, 2015.

INTEGRATING LANGUAGE, PROFESSIONAL AND CROSS-CONTEXTUAL COMPETENCIES IN THE TEXTBOOK FOR MASTER STUDENTS

N.A. Zinkevich

The article addresses the issue of integrating subject (English), professional (international management), and cross-contextual competencies in the Training and Methodology Complex for Master students of the MGIMO School of International Business and Business Administration. At the Master's level in SIBBA English ceases to be a mere object of learning and becomes to a great extent an instrument for developing a range of professional and cross-contextual skills and competencies indispensable for both: professional needs as well as a broad context of social and personal life. For instance, irrespective of an individual's occupation, emotional intelligence has acquired the status of one of the key competencies together with such soft skills as tolerance and empathy. The authors of the English textbook for future managers faced a number of challenges: shaping students' ecological mindset, ability to work in a team, honing their leadership skills, etc. Cross-cultural component of every unit of the book exposes students to realities in the business sphere of predominantly English-speaking countries. The author intends to demonstrate some rubrics of the textbook and the types of tasks aimed at developing this or that competence and to touch upon the evolution of 21st century-competence model in higher education.

Key words: 21st century innovations, integration, subject-specific and communicative competencies, cross-contextual skills, emotional intelligence, time management, teamwork

References

- [1] Eight Futures of Work Scenarios and their Implications. WEF_FOW_Eight_Futures.pdf. http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf.
- [2] Loshkareva, E., Luksha, P. et al., Skills of the future. How to thrive in a complex new world. http://edu2035.org/files/WSdoklad_12_okt_eng.pdf.
- [3] OECD (2012), Skills Strategy, OECD Publishing, Paris. Available at <http://skills.oecd.org>, <http://www.slideshare.net/OECD/EDU/tag/skills>.
- [4] Reports of the World Economic Forum. Future of Jobs. 2016. <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/skills-stability/>.
- [5] The Nine Belbin Team Roles: <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles>.
- [6] World Economic Forum. Eight Futures of Work. Scenarios and their Implications. In collaboration with The Boston Consulting Group. January 2018. http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf.
- [7] Gardner G., Svirid, A. Structura razuma. Teoriya mnozhestvennogo intellekta. – M.: Williams, 2007.
- [8] Luksha P. V ozhidanii "devyatogo vala": kompetentsii i modeli obrazovaniya dlya 21 veka. – M.: EdCrunch, 2015.

СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ МГИМО ПО АСПЕКТУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЖУРНАЛИСТИКИ»

О.К. Ильина (Москва, Россия)

В докладе рассказывается о том, из чего складывается программа обучения профессиональному английскому языку журналистики в рамках цикла «Бакалавр»; о языковых требованиях, предъявляемых к будущим журналистам-международникам; о том, какие учебные пособия используются в образовательном процессе; приводятся образцы зачётных и экзаменационных заданий.

Ключевые слова: средства массовой информации; журналистика; профессионально ориентированный язык; коммуникативное задание; новые медиа; журналист-международник; языковая компетенция

Языковая подготовка будущих журналистов в МГИМО имеет практическую и профессионально ориентированную направленность. Обучение иностранному языку профессии предусматривает работу с актуальными текстами на английском языке из различных источников информации; развитие умения понимать речь носителей языка в пределах изучаемой тематики и умения аналитического чтения специальных текстов; овладение лексикой английского языка журналистики; использование языковых средств в различных типах текстов для выполнения профессионально ориентированного коммуникативного задания [Кириллов В.Б., Евтеев С.В., 2017: 5–6].

Основы языка журналистики даются на втором курсе, начиная с третьего семестра. На этом этапе преподавание английского языка журналистики проводится по учебнику британских авторов Nick Ceramella и Elizabeth Lee «Cambridge English for the Media», который был впервые выпущен издательством Cambridge University Press в 2008 году и с тех пор выдержал десять редакций [Ceramella Nick, Lee Elizabeth, 2016]. Это вводный курс английского языка для работников средств массовой информации, а также для людей, только собирающихся заняться деятельностью в данной сфере. Он соответствует среднему уровню владения иностранным языком (Intermediate) и содержит восемь тематических разделов, которые по большей части направлены на работу с лексикой, изучение аутентичных статей и ведение тематических диалогов.

Значение английского слова «Media» является более широким по сравнению с русской аббревиатурой «СМИ». Оно включает более широкий спектр средств массовой коммуникации, в который наряду с прессой, радио, телевидением, интернетом и социальными сетями входят жанры искусства – литература, кино, музыка, а также реклама. В связи с этим тематика учебника «Cambridge English for the Media» включает такие разделы, как: особенности работы журналиста, интервьюирование, подготовка радиопередачи, особенности работы редактора, написание киносценария, создание блога, подготовка рекламного сообщения, особенности работы маркетолога и PR-менеджера в медийной сфере.

На этом этапе обучения кроме учебника студенты изучают статьи по журналистике из британских газет, преимущественно The Guardian, а также работают над специально подобранными аудио/видеопрограммами в рамках данного профессионального аспекта.

В качестве контрольного письменного задания в конце этого курса обучения студенты пишут эссе по одной из пройденных тем, например: «New media will eventually replace traditional media. Agree or disagree with the statement» (Согласны ли Вы с утверждением, что новые медиа в конечном итоге вытеснят традиционные средства массовой коммуникации) или «How can businesses make use of the social media platforms to further their marketing agenda» (Как бизнес-структуры могут использовать социальные сети для целей маркетинга). В качестве устного контрольного задания студентам предлагается принять участие в одной из ролевых игр, основанных на диалогах учебника, например: «You are a film executive. Discuss and assess the script which a screen writer is pitching» (Вам предстоит одобрить или отклонить киносценарий. Обсудите и оцените сценарий, который Вам принёс автор) или «Discuss the financial and legal sides of setting up a podcast» (Обсудите финансовые и юридические стороны создания подкаста).

К третьему курсу студенты достигают уровня владения основным языком не ниже B2 и также накапливают солидный багаж знаний в области журналистики, что позволяет выбрать для обучения учебные пособия в области языка профессии, предназначенные для носителей языка. Поэтому в качестве источника специальных текстов для обучения студентов третьего и четвёртого курсов факультета международной журналистики была выбрана книга известного британского автора Дэвида Рэндалла «Универсальный журналист» (David Randall "The Universal Journalist"), которая выдержала уже пять изданий [Randall David, 2016].

На основе этой книги преподаватели кафедры английского языка №3 МГИМО создали сборник упражнений, направленных на формирование компетенций, которыми должен владеть будущий журналист-международник: умение пользоваться изученными иностранными языками в личностной и профессиональной коммуникации, для чтения литературы (общей и профессиональной), работы в Интернете; знание иностранного языка и умение применять его в связи с профессиональными задачами; владеть иностранными языками на уровне, обеспечивающем свободное общение, как в общекультурной сфере, так и в профессиональной деятельности; способность свободно пользоваться иностранными языками как средством делового общения; способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России, 2015: 11].

Предметно-лексические темы сборника соответствуют тематике опорной книги Дэвида Рэндалла «Универсальный журналист» и охватывают следующие области: требования, предъявляемые к профессиональному журналисту, особенности профессии журналиста, способы подачи новостей, источники сюжетов для статей, исследование в журналистике, работа с источниками, интервьюирование, этические аспекты журналистики, принципы создания статьи.

К каждой главе книги составлен стандартный набор упражнений, направленный на овладение студентами терминологией и специфическими языковыми структурами, используемыми журналистами в реальных ситуациях устного и письменного общения, а также на формирование дискуссионных и переводческих навыков.

К выполнению упражнений студенты приступают после того, как полностью прочли соответствующую главу опорной книги.

Первое упражнение с формулировкой задания «Comment on the statements» (Прокомментируйте следующие высказывания) является вводным и направлено на развитие дискуссионных навыков. Студентов просят прокомментировать одно или два утверждения, на которые, как правило, есть, что возразить. Например: «The only qualities for real success in journalism are ratlike cunning, a plausible manner and a little literary ability» (Единственные качества для реального успеха в журналистике – это лисья хитрость, внушающие доверие манеры и малая толика литературных способностей) и «Whenever you find hundreds and thousands of sane people trying to get out of a place and a little bunch of madmen trying to get in, you know the latter are reporters» (Всякий раз, когда вы видите сотни и тысячи здравомыслящих людей, пытающихся покинуть местонахождение, и горстку безумцев, устремляющихся туда, знайте, что последние – журналисты).

Второе упражнение направлено на проверку понимания прочитанного. Это вопросно-ответная беседа, которая выполняется фронтально в классе. Упражнение имеет формулировку задания: «Answer the following questions» (Ответьте на вопросы).

Третье упражнение также связано с восприятием текста и направлено на самостоятельный поиск. Оно имеет следующую формулировку задания «Find some information about... Be ready to present your findings as a report and get ready to speak about them» (Проведите самостоятельное исследование о ... и подготовьте монологическое высказывание об этом). Например, во время работы над текстом первой главы студентов просят самостоятельно найти информацию об одном из выдающихся журналистов прошлого: John Tyas, William Howard Russell, William Leng, Emily Crowford, Nellie Bly, W.T. Stead, Ida Tarbell, Emilie Marshall, John Reed, Roland Thomas, George Seldes, Ilya Ehrenburg, John Hersey, Wilfred Burchett, Alice Dunningan, Seymour Hersch, Karl Bernstein, Bob Woodward, Randy Shilts, Robert Fisk, – и рассказать о его/её деятельности.

Четвёртое упражнение направлено на обогащение словаря профессиональной лексики и имеет формулировку задания «Match the words with their definitions» (Приведите в соответствие слова и их значения). В левой колонке даются дефиниции, а в правой слова вразброс. От студентов требуется привести в соответствие слова и дефиниции. Например, студент видит, что слову «reporter» (репортер) соответствует значение «a person who reports news for a newspaper or a broadcasting company» (сотрудник, который готовит новостные репортажи для газеты или вещательной корпорации).

Пятое упражнение также направлено на активизацию профессиональной лексики, встречавшейся в опорной книге и предыдущем задании, и имеет формулировку «Complete the words in the following sentences» (Заполните пропуск в предложении соответствующим словом). Например: Our s..... in South Africa sent this report. Студенты догадываются, что пропуск в данном случае надо заполнить словом «correspondent», и тогда всё предложение приобретёт следующий смысл: «Our correspondent in South Africa sent this report» (Этот репортаж прислал наш корреспондент из южной Африки).

Шестое упражнение направлено на развитие переводческих навыков и имеет следующую формулировку задания «Find in the text the English equivalents for the following words and phrases. Reproduce how they were used in the text» (Найдите в тексте английские эквиваленты следующих русских слов и выражений и укажите, как они были использованы). Например: «исказить правду, витиеватая проза, первоклассный репортёр». Студенты находят в тексте соответствующие лексические единицы: «to contort the truth, purple prose, a classy reporter», – и приводят предложения, в которых они были употреблены.

В седьмом упражнении требуется дать перевод единиц активной лексики с английского языка на русский и указать, как они использовались в тексте (Suggest Russian equivalents for the following words and phrases. Reproduce how they were used in the text). Например: to show a good grasp of the paper's style (показывать глубокое понимание принятого газетного стиля); a yardstick of professionalism (критерий профессионализма); to have talent and flair for research and writing (иметь талант и способность к исследовательской и писательской деятельности).

Восьмое упражнение также предлагает задания на перевод. В нём требуется перевести предложения, содержащие активную лексику с английского языка на русский. Например: «As a reporter you speedily appreciate that your reputation for accuracy and not exaggerating is a valuable commodity». (Став репортером, быстро понимаешь, что точность информации без лишних преувеличений, – ценное качество.) Здесь единицами активной лексики являются слова «reporter» (репортёр), accuracy (точность), exaggerating (преувеличение).

Девятое упражнение также связано с переводом и имеет следующую формулировку задания «Translate the following sentences from Russian into English using active vocabulary» (Переведите следующие предложения с русского языка на английский, используя активную лексику). Например: «Умение использовать остроумие и обаяние, чтобы преодолеть препятствия, – одна из приятных сторон профессии репортёра, как и умение опередить соперника, первым подобравшись к сюжету» (Using your wits and charm to overcome obstacles is part of the fun of the job, as is beating the opposition to be first with the story). В этом предложении активизируются словосочетания to use one's wits and charms (использовать остроумие и обаяние), to beat the opposition (победить соперника), to be first with the story (быть первым).

В десятом упражнении от студентов требуется перевести текст по изученной теме объёмом около 3000 печатных знаков с английского языка на русский. Поскольку текст взят не из опорной книги, а из другого источника, в нём встречаются незнакомые слова, которые не всегда легко перевести, поэтому упражнение разбито на две части «а» и «б». В части «а» предлагается перевести на русский язык структуры текста, которые могут представлять собою трудность для студентов. Например: «a hasty ill-informed judgement» (поспешное суждение, основанное на недостоверной информации), an inquiring mind (любопытность). Часть «б» – это собственно текст на английском языке для перевода.

В одиннадцатом упражнении студентам предлагается перевести с русского языка на английский текст по изученной теме объёмом около 3000 печатных знаков. Это упражнение, как и предыдущее, разбито на две части в части «а» и «б». В части «а» отрабатываются структуры, наиболее трудные для перевода, например: «вечнозелёные темы» (evergreen topics), «актуальный» (timely). Часть «б» представляет собой текст на русском языке для перевода.

Двенадцатое упражнение направлено на развитие у обучающихся дискуссионных навыков по изученной теме. Оно имеет следующую формулировку задания «Discuss the following statements about... Express your stance on the opinions propounded in each of the statements» (Обсудите данное утверждение и выскажите собственное мнение о...). Утверждения взяты из текста главы опорного учебника. С некоторыми мыслями автора студенты соглашаются, а с некоторыми – нет. Например, «Journalism is a branch of marketing that organizes and exaggerates trivia» (Журналистика – это составная часть маркетинга, направленная на сведение воедино и преувеличение малозначимых явлений). С этим высказыванием трудно согласиться. А другое: «There are tens of thousands of journalists whose lot is nothing more glamorous or heroic than discovering the most complete version of what happened in their areas and reporting it» (Десятки тысяч журналистов не имеют ничего общего со славой или героизмом, они всего лишь подробно сообщают о происходящих событиях), – не вызывает возражений.

Тринадцатое упражнение направлено на активизацию пройденной лексики и развитие устно-речевых навыков. Оно имеет формулировку задания «Speak on the following topics» и требует от студентов подготовки монологического высказывания по одной из тем, затронутых в изученной главе.

Заключительное четырнадцатое упражнение имеет формулировку задания «Write an essay on the topic» (Напишите эссе на тему...) и направлено на развитие у студентов навыков письменной речи в рамках изученной темы по языку профессии.

Работа над учебником Дэвида Рэндалла и сборника упражнений к нему продолжается в течение четырёх семестров, с пятого по восьмой. Зачётные / экзаменационные задания предусматривают письменную и устную часть. В качестве письменной контрольной работы студентам предлагается перевод текста с английского языка на русский и с русского языка на английский. Устная часть предусматривает реферирование текста по журналистике, взятого из современных англоязычных СМИ и заранее подготовленное монологическое высказывание по одной из тем журналистики, пройденных в течение семестра.

На госэкзамене цикла «бакалавр» кроме устного реферирования текста по журналистике, со студентами проводится беседа по реферату их дипломной работы.

Список литературы

- [1] Кириллов В.Б., Евтеев С.В. Языковая подготовка в МГИМО / В.Б. Кириллов. – С.В. Евтеев //Иностранные языки в школе, 2017. №10. – С. 3–8.
- [2] Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 42.03.02 Журналистика [Electronic resource]. Available at: <https://mgimo.ru/upload/2016/05/sos-journalism-bachelor.pdf>.
- [3] Ceramella Nick, Lee Elizabeth «Cambridge English for the Media», 2015.
- [4] Randall David. The Universal Journalist / D. Randall – Pluto Press, 2016.

THE CURRICULUM OF MGIMO-UNIVERSITY IN TERMS OF THE «ENGLISH LANGUAGE JOURNALISM»

O.K. Ilina (Moscow, Russia)

The report discusses the elements of teaching the English language of journalism to MGIMO students in terms of the preparation for the bachelor degree. The author speaks about the linguistic requirements to would be journalists, their linguistic competences, the course books used in the educational process and also gives samples of examination assignments.

Key words: mass media; journalism; professionally oriented language; communicative task; new media; international journalist; language competence

References

- [1] Kirillov V.B., Evteev S.V. YAzykovaya podgotovka v MGIMO / V.B. Kirillov, S.V. Evteev //Inostrannye yazyki v shkole, 2017. №10. – S. 3–8.
- [2] Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya MGIMO MID Rossii. Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat. Napravlenie podgotovki 42.03.02 ZHurnalistika [Electronic resource]. Available at: <https://mgimo.ru/upload/2016/05/sos-journalism-bachelor.pdf>.

УЧЕБНИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ VS ЗАРУБЕЖНЫХ

О.О. Кириллова (Москва, Россия)

В статье анализируются российский учебник ENGLISH и зарубежный HEADWAY. Выбранные учебные пособия представляют интерес для обсуждения по ряду причин. Во-первых, оба учебника используются в российских школах и пользуются популярностью. Во-вто-

рых, в ходе анализа было интересно выявить, какие учебники более придерживаются стереотипов – отечественные или зарубежные, и рассмотреть различия в отношениях между людьми на гендерном уровне. Важным моментом также является адаптация зарубежных учебников к российской школе, которая по различным причинам не всегда допускает зарубежный УМК к применению на уроках.

Ключевые слова: Российские учебники английского языка, зарубежные учебники английского языка, гендерные стереотипы в учебниках, социокультурная парадигма учебных пособий

Современная система обучения предполагает многообразие методов обучения иностранным языкам различного происхождения. Данные методы обучения реализуются как в отечественных, так и зарубежных учебных пособиях. Учебник выступает как основное звено в системе обучения. Между тем в последние годы появилось очень много учебников по иностранным языкам, изданных как за рубежом, так и в России. Поэтому, одной из самых важных и насущных проблем в обучении иностранным языкам на современном этапе является проблема выбора учебников и учебных пособий.

Главным преимуществом отечественных учебных изданий является то, что они написаны специально для русскоязычных учащихся, часто задания даны на русском языке, что в некоторых случаях делает российские учебники более эффективными. К недостаткам отечественных учебников можно отнести тот факт, что в отечественных учебных пособиях чаще встречаются ошибки, причем не только грамматические или опечатки, но, что гораздо серьезнее, лингвистические, культурологические и фактические. Стоит также отметить. Что составители учебников обходят вниманием современную поэзию. Анализируя крылатые выражения, которые встречаются в современных англоязычных текстах разных жанров, К.Ю. Игнатов отмечает: «цифры красноречиво свидетельствуют о важной роли, которую играет поэзия в современном англоязычном дискурсе. Можно было бы ожидать, что современные поэтические тексты будут хоть как-то представлены в учебниках английского языка как иностранного... Однако это не так» [Игнатов, 2016: 392].

Зарубежные учебные пособия все больше привлекают внимание преподавателей английского языка и изучающих иностранный язык. Зарубежные издательства Macmillan, Oxford University Press, Cambridge University Press, Longman и другие выпускают комплекты учебных пособий, предназначенные для обучения иностранному языку в международном образовательном пространстве. Эти пособия получили широкое распространение, так как отражают последние современные тенденции в образовании, является богатым источником аутентичного материала, посредством которого обучаемый познает культурную реальность страны изучаемого языка, принятые в ней формы и отношения, культурные традиции, культурную специфику речевого общения.

Зарубежные учебно-методические комплекты (УМК) привлекают преподавателей своей красочностью и аутентичностью представляемого материала. Это является их преимуществом перед отечественными учебниками. Однако при всей своей популярности и привлекательности на российском рынке зарубежные учебные курсы не совсем удовлетворяют как преподавателей, так и обучаемых в связи с тем, что авторы не адресуют их специально русскоязычным учащимся, т.е. не учитывают особенностей их родного языка и культуры. Как правило, такие учебники предназначены тем, кто изучает иностранный язык в условиях естественной языковой среды, в многонациональной группе [Тимофеева, 2008: 85]. Использование зарубежных учебников в их первоизданном виде не всегда дает желаемый результат. Это объясняется тем, что зарубежные УМК не создавались специально для России, это просто учебники для иностранцев, в них отсутствует опора на родной язык, не учитывается ни наш менталитет, ни наша традиция обучения. В этом случае необходима их адаптация к отечественным условиям обучения. Примером такой адаптации может служить учебник Cambridge English for schools, адаптированный Е.Н. Солововой к условиям российской школы. Адаптации зарубежных учебных пособий к российским условиям обучения необходимы, так как содержание некоторого материала вызывает неоднозначную реакцию со стороны российских учащихся. Практика показывает, что в этом случае необходимо методическое сопровождение к пособию, ориентированное на соизучение двух культур, а не только на изучение культуры изучаемого языка.

Обращение к диалогу культур в рамках данной статьи обусловлено поворотом в сторону социокультурной парадигмы. Итак. В качестве анализа отечественного учебника по английскому языку мною выбран “ENGLISH” (авторы Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.) для учащихся 10 класса (уровень языковой компетенции: intermediate). Для анализа зарубежного учебного пособия выбран “HEADWAY” (авторы Liz & John Soars) для старших школьников, студентов, взрослых (уровень языковой компетенции: intermediate).

Разработанный отечественными авторами учебник ENGLISH предназначен для применения в общеобразовательных учреждениях с углубленным изучением английского языка и является одной из самых популярных серий старшей школы. В текстах учебного пособия затрагивается ряд интересных и актуальных для обсуждения тем, таких как искусство, философия, религия, экология, культура, человеческие чувства. При этом учебник, хотя и предполагает развитие навыков коммуникации у учащихся, но большинство заданий опирается на грамматико-переводной метод [Кириллова, 2016: 75]. Учителя критикуют его за явный переко-

в сторону текстовой составляющей. Значительная часть текстов учебника является отрывками из художественной литературы (произведения Уильяма Шекспира, Сомерсета Моэма, Алигьери Данте и других авторов), адаптированными для выполнения заданий, то есть изначально несет в себе социокультурную информацию. Что можно только приветствовать. Но с другой стороны, объем текста и информация для анализа, предлагаемые учащимся, очень большие, значительно больше, чем в учебном пособии HEADWAY. Учебник ENGLISH часто получает негативные отзывы от преподавателей в том числе и за то, что недостаточно раскрывает социальные реалии и фокусируется на развитии у учеников способности к письменному переводу текста, а не на развитии навыков коммуникации на иностранном языке.

Учебное пособие HEADWAY является одним из наиболее популярных для старших школьников и студентов, изучающих английский язык. Оно используется в некоторых общеобразовательных, специализированных и языковых школах. Изначально учебник был нацелен на взрослую аудиторию, в котором авторы представили свою собственную методику обучения английскому языку, ориентированную на коммуникативную методику преподавания [Мельник, 1982: 50]. Так как учебник не был написан специально для школ и учебных учреждений, в нем используется иной, более «взрослый» язык. Соответственно, тематика заданий учебника, его визуальная составляющая и культурный компонент отличаются от наполнения учебника ENGLISH. Разные аспекты и темы для обсуждения представлены иначе. К примеру, некоторые тексты и задания учебника затрагивают такие темы как работа, свадьба, жизнь мужчины и женщины в браке, разделение обязанностей, чувства и взаимоотношения. Подобные идеи будут скорее понятны и близки взрослым ученикам, нежели школьникам (несмотря на то, что учебник используется в школах). Сами по себе эти темы ассоциируются с существующими культурными и социальными установками, но учебник грамотно преподносит данный материал.

Говоря о социокультурной парадигме учебных пособий, было отмечено интересное наблюдение как авторы обоих учебников дают оценку внешности людей. В большинстве своем они касаются женщин и фокусируются на стремлении женщин и девушек к красоте и характеристике их внешнего вида.

Российский учебник ENGLISH приводит такие примеры:

Anna stared at her reflection in the mirror (p.166)

In her new summer dress Kate looked prettier than any other girl in her group (p.77)

A young woman lives in a remote country area...and has no other pleasure, no other aesthetic enjoyment on her winter days that seclude her from the whole world, than to see her gay young face in the mirror and to watch the play of her bare arms and hands with a comb... (p. 9)

Внушаемая столетиями девушкам мысль о скромности немедленно рушится после приведенных примеров. Они лишь подтверждают негативный стереотип о том, что девушки слишком сфокусированы на своем внешнем виде, стиле одежды и привлекательности. Такая идея, транслируемая через учебное пособие, может негативно сказаться на восприятии подростков и даже на их самооценке.

Совершенно иные упоминания о внешности дает зарубежный учебник HEADWAY:

Her face is a little wrinkled now, but I think she is still rather attractive (p.20)

She was beautiful and shy, with long, golden hair (p.32)

She is very pretty. She's got long black hair, and dark, mysterious eyes (p.59)

В этих примерах акцент делается на внешней привлекательности, а не самолюбовании. Женская красота характеризуется как положительные качества.

Оба учебника также приводят примеры, связанные с профессиональной деятельностью людей. Учебник ENGLISH четко проводит гендерную политику, разделяя мужские и женские профессии:

Most teachers in secondary schools are women (p.78)

Jane Parker works as a nurse in a children's hospital (p.112)

John turned out to be a shrewd businessman and soon he made a fortune (p.115)

Упоминаются также и успехи в обучении. Данные примеры настойчиво подтверждают один из существующих гендерных стереотипов – стереотип о том, что мальчики наиболее склонны к точным наукам, чем девочки, но при этом девочки имеют более высокую успеваемость в целом:

Физика – это предмет, который больше предпочитают мальчики, нежели девочки (предложение для перевода на английский язык) (p.36)

She has any right to be called the best pupil in class (p.77)

Профессии, упомянутые в учебнике HEADWAY, не разделяются на специфически мужские и специфически женские. Женщины занимают должности как учителей, так и переводчиц, писательниц, бизнес-леди. Мужчины работают как банкирами, так и поварами:

George Mildway, 24, has been a professional cook for three years (p.78)

What does your mother do? – She works in a bank (p. 7)

She is a successful writer (p.98)

Также в учебнике HEADWAY выделены примеры, противоречащие стереотипам относительно некоторых профессий, которые традиционно считаются «не женскими» (пилот) или «подходящими далеко не для всех мужчин» (танцор балета):

She wants to become a pilot

Mike wants to attend the Royal Ballet School.

Упоминания профессий и занятий в этом учебном пособии достаточно разнообразны и отражают тенденции современного мира, не создавая отрицательных стереотипов.

К сожалению, существует распространенный стереотип о том, что именно мужчины, а не женщины, наиболее способны к успеху в разных сферах жизни, различных профессиях и творческой деятельности. О достижениях женщин говорится не так часто, но это вовсе не означает, что женщины не совершали открытий или не добивались успехов в различных сферах жизни. Тем не менее, именно успехи мужчин традиционно выводятся на первый план, и подобное преподнесение информации способно убедить людей в том, что представителям женского пола слишком сложно добиться чего-либо в обществе и в целом незачем стремиться к успеху.

Особенно эта разница заметна между упомянутыми представителями мужского и женского пола в учебнике ENGLISH, составленного русскими авторами. Именно этот учебник, который заметнее всего передает негативный гендерный стереотип, наиболее эффективно используется в российских школах для обучения английскому языку и рекомендован министерством образования.

В условиях школы трансляция подобных идей учащимся может оказать негативное влияние на их мировоззрение и восприятие ими собственного потенциала, а также на их способность к оценке потенциала других.

Учебные пособия, предлагаемые детям в школе, являются для них одним из важных источников информации об окружающем их мире. Учебники также являются зеркалом социальных, культурных и языковых изменений. Некоторые из задач, выполнению которых стремиться поспособствовать учебник – развитие у учащихся социокультурной компетенции, социальных навыков и формирование жизненных ориентиров и ценностей. Некорректная репрезентация гендерных стереотипов способна закладывать неверные основы для поведения, способствующие сохранению такого негативного социального явления как дискриминация, а конкретно дискриминация по гендерному признаку.

Учебники дают не только знание школьной дисциплины, но и те знания, без которых не обойтись новым поколениям – знания об обществе, в котором они будут жить, существовать бок о бок с другими людьми, обществе, которое новые поколения способны менять к лучшему.

Стереотипы о поведении людей разных полов могут легко транслироваться ученикам, а также и учителям через пособия, применяемые в школе. Идеи о людях разных полов, об общественных ценностях и социальных ролях, ассоциируемых с женщинами и мужчинами, не просто формируют восприятие ученика, но и дают ему примеры, на которых он строит собственное поведение. Поэтому необходимо более тщательно анализировать гендерную составляющую учебных материалов, чтобы понять, как именно дать подрастающему поколению не только знание такого важного предмета как иностранный язык, но и корректное знание о мире, в котором подрастающее поколение будет себя реализовывать.

Список литературы

- [1] *Игнатов К.Ю.* Современная поэзия в преподавании английского// Учитель, ученик, учебник: материалы VIII международной конференции: сборник статей. – М.: изд-во «КДУ», «Университетская книга», 2016. – С. 388–399.
- [2] *Кириллова О.О.* Динамика развития системы образования в средних школах России и Австралии // – М.: изд-во RuScience, 2016. – 80 с.
- [3] *Мельник СИ.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам//Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 185. – С. 36–53.
- [4] *Тимофеева Е.А.* Модель и методика адаптации зарубежных учебных пособий по английскому языку к условиям обучения в российском вузе // Гуманитарные и социально-экономические дисциплины: материалы 51-й Всероссийской научной конференции – Владивосток, 2008. – С. 84–90.

Учебники, использованные для анализа:

- [1] *Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.* English 10 – учебник для школ с углубленным изучением английского языка (для 10 классов)// М.: изд-во Просвещение, 2007. – 226 с.
- [2] *Liz & John Soars.* HEADWAY English Coarse Intermediate, oxford University Press, first pub. 1996. – 159 с.

ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS FOR RUSSIAN STUDENTS: DOMESTIC VS FOREIGN

O.O. Kirillova (Moscow, Russia)

The article analyzes the Russian textbook ENGLISH and foreign HEADWAY. Selected study guides are of interest for discussion for several reasons. First, both textbooks are used in Russian schools and are popular. Secondly, in the course of the analysis it was interesting to identify which textbooks

are more stereotyped – domestic or foreign, and consider the differences in relations between people at the gender level. An important point is also the adaptation of foreign textbooks to the Russian school, which for various reasons does not always allow foreign teaching materials to be used in class.

Key words: Russian textbooks of the English language, foreign textbooks of the English language, gender stereotypes in textbooks, the sociocultural paradigm of textbooks

«ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» ПО УЧЕБНИКУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. СТРАНОВЕДЕНИЕ»

А.И. Комарова, И.Ю. Окс (Москва, Россия)

Занятия по английскому языку на географическом факультете МГУ с использованием нашего учебника «Английский язык. Страноведение» (2018, Юрайт) имеют форму «перевернутого урока», т.е. когда на основе проработанного дома учебного материала студенты готовят для аудиторных занятий свои собственные сообщения, расширяющие тему урока. Осуществлять «перевернутое обучение» удобно с применением учебника «Английский язык. Страноведение», т.к. его понятийной базой являются культуры народов мира. Познавательный текстовый материал учебника посвящен культурам разных стран: их географии, истории, традициям, образу жизни, искусству и науке. Такая тематика текстов учебника способствует овладению английским языком, прежде всего, как средством международного общения, т.к. не сводит историко-культурную информацию узко только до сведений о стране изучаемого языка. Именно знание иностранного языка как инструмента межкультурной профессиональной коммуникации требуется специалистам естественнонаучного профиля для участия в научных конференциях, международных проектах и полевых экспедициях. Использование технологии «перевернутого класса» в преподавании английского географам также развивает их способность к самостоятельному обучению, умению находить и обрабатывать информацию, формулировать связную речь и принимать участие в обсуждениях на иностранном языке.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, межкультурная коммуникация, язык и культура, коммуникативная компетенция, «перевернутый класс»

Технология «перевернутого класса» (flipped/inverted classroom) используется для организации самостоятельной учебной деятельности студентов по освоению программного или дополнительного учебного материала по многим дисциплинам. На географическом факультете для обучения иностранным языкам также широко применяется эта технология. Суть перевернутого обучения состоит в том, что студенты знакомятся с новым материалом учебника путем самостоятельного прочтения, а не на уроке, подробно разбирая и переводя текст с преподавателем. Аудиторное же время используется для более сложной когнитивной работы. Студенты самостоятельно находят информацию по теме урока, дополняют ее актуальными сведениями из разных источников, в том числе из интернета. При этом на первый план выходит умение оценить и отобрать интересную и достоверную информацию на иностранном языке и способность сформулировать дополнительные сведения по поводу прочитанного учебного материала в виде доклада, сообщения или презентации. Таким образом, эта работа с информацией предусматривает развитие монологической речи, а также навык формулировать и высказывать свою точку зрения, ставить вопросы и отвечать на вопросы, т.е. участвовать в диалоге. Кроме этого технология перевернутого класса формирует важнейшие метапредметные компетенции, которые требует развивать у учащихся Российский ФГОС. Составляющими этих ключевых метапредметных компетенций являются умение работать с информацией и коммуникативные навыки (и в нашем случае на иностранном языке) [Назаренко, 2018].

При обучении в режиме «перевернутый класс» уже невозможно замыкаться в границах только учебника, но, тем не менее, учебник по иностранному языку играет очень важную роль, хотя его функция меняется. Покажем это на примере учебника «Английский язык. Страноведение» [Комарова, Окс, 2018].

Учебник ставит своей целью научить студентов быстро извлекать информацию при чтении, излагать содержание по-английски просто и понятно, делать сообщения и обсуждать темы, связанные с культурой, используя основной словарный фонд английского языка и самые употребительные языковые средства. Наш учебник нацелен на развитие и совершенствование практических компетенций во всех основных видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании, письме в сфере профессионального и повседневного общения.

В понятийном плане учебник имеет четкую структуру, он состоит из 40 разделов (Units), каждый из которых посвящен описанию и характеристике культуры страны или культурного района, являющегося в свою очередь частью более крупного культурного региона мира. Разделы повторяют последовательность изложения материала в соответствующих систематических курсах и вместе представляют, по существу, регионоведение мира «в миниатюре», что отражено в оглавлении.

Изучение иностранного языка через культуры народов мира с использованием учебника «Английский язык. Страноведение» является общей площадкой для студентов и магистрантов географического факультета, значительно различающихся в профильной специализации: экономическая география, метеорология, биогеография, гляциология, гидрология, почвоведение, картография и другие. Этот курс английского языка основан на богатом и познавательном материале о культурах разных народов и стран: их природе, географии, истории, традициях, образе жизни, хозяйственной деятельности людей, искусстве и ремеслах.

Общеизвестно, что язык и культура тесно связаны между собой. Уже давно стало обычной практикой при изучении иностранного языка обращаться к тому, что принято называть «миром изучаемого языка», то есть включать в языковой учебный процесс историко-географическую, политическую и культурно-бытовую информацию о стране. Начиная с середины 20-го века, многие методисты призывали строить учебник иностранного языка как одновременный курс национальной культуры.

К настоящему времени многие сочетают преподавание иностранного языка с презентацией страноведческого материала и в разной степени подробности знакомят учащихся со страной изучаемого языка, её достопримечательностями, обычаями народа. Текстовые материалы включают сведения о менталитете, видении мира, национальном характере, системе ценностей, типах социального поведения, привычках, верованиях носителей языка. Однако культурологический материал связан в подавляющем большинстве случаев почти исключительно со странами, говорящими на изучаемом языке. Если это учебник английского языка, то тексты касаются только Великобритании и США, если французского – то Франции, если испанского – то Испании или Латинской Америки.

Вместе с тем большинство русских учащихся стремится овладеть иностранным языком, прежде всего, как средством международного общения. Особенно это касается английского языка – главного инструмента межкультурной коммуникации. Поэтому мы решили, что необходимо использовать в преподавании английского языка богатый и в высшей степени познавательный материал о культурах разных народов, а не только о носителях изучаемого языка.

Что касается характеристики каждого культурного региона, мы решили придерживаться рубрикации, принятой в так называемых обществоведческих или цивилизационных исследованиях, и дополнить её другими темами, познавательными и интересными с точки зрения страноведения или регионоведения. Так, разделы по каждому региону и отдельным странам построены по единому плану: Физико-географические характеристики территории. Общая характеристика экономики. История. Общество и формы его организации. Менталитет и традиции. Искусство и наука. Следуя этому плану, мы подбирали текстовый материал на английском языке, который в совокупности позволил дать достаточно развернутую характеристику каждого культурного региона в целом. Кроме этого многие тексты высветили и раскрыли характерные особенности стран и народов. Приведём (в переводе на русский язык) несколько названий текстов из учебника: Объекты Всемирного наследия. Английская кухня. Тонкости Французской Кухни. Венеция – город на воде. Загадка Кёльнского собора. Болливуд против Голливуда. Фамилии и имена у китайцев. Китайская философия. Что такое сюрреализм? Китайская медицина. Индийский танец. Африканские политические системы. Сказки Африки. Древние цивилизации. Русские в Бразилии. Традиционная индийская одежда. Капоэйра – бразильское искусство.

Благодаря такой структуре учебника, в зависимости от целей обучения, он может быть использован в следующих направлениях: 1) как пособие для практического освоения английского языка и развития языковой компетенции, 2) как пособие-хрестоматия для изучения фактического материала по региональной географии, регионоведению, страноведению, культурологии (не претендуя на исчерпывающую строгость и систематичность).

Тексты выдержаны в стиле достаточно простого, стилистически нейтрального изложения средней степени сложности. Запоминание и усвоение таких образцов речи учит студентов выражать свои мысли на английском языке максимально просто и четко и, тем самым, достигать понимания, что и является, в конечном счете, целью овладения иностранным языком для профессионального и повседневного общения.

Мы используем данный учебник в преподавании английского языка на 1 и 2 курсах магистратуры и для продвинутых студентов старших курсов географического факультета, которые уже в достаточной степени освоили географический «язык для специальных целей». На этом этапе смена тематики с научно-географической на преподавание языка через культуры народов мира весьма целесообразна, тем более что, согласно про-

грамме учебной дисциплины «Иностранный язык», наряду с практической целью, курс иностранного языка реализует образовательные и воспитательные цели, способствуя расширению кругозора студентов, повышению их общей культуры и образования, воспитанию терпимости и уважения к духовным ценностям других стран и народов.

Поэтому при работе с учебником «Английский язык. Страноведение», помимо совершенствования речевых умений в устной и письменной речи и увеличения лексического запаса иностранного языка, студенты повышают свой уровень общей гуманитарной культуры и готовность к межкультурному общению. В процессе самостоятельной работы и аудиторных занятий и в режиме перевернутого обучения учащиеся приобщаются к культуре и реалиям зарубежных стран в рамках тем, сфер и наиболее типичных ситуаций общения. У студентов-географов также формируется умение сравнивать и сопоставлять разные страны и народы, а также представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения на научных конференциях, во время работы в составе международных проектов и полевых экспедиций.

На основе текстов учебника и внеаудиторно подготовленной информации на занятиях студенты обсуждают на английском языке все сферы жизни и деятельности людей: еду, одежду, спорт, семейные отношения, досуг, праздники, религию. Например, тема «Деловой этикет разных стран» – очень полезное дополнение к знанию английского языка, поскольку географы много путешествуют и выступают с докладами за границей: им важно знать, как обратиться к зарубежному партнеру, о чем говорить и о чем не следует спрашивать, какой подарок может быть неуместным, как и сколько есть, как соблюдать пунктуальность и пр.

Для специалистов таких суровых специальностей как гляциология, гидрология, палеогеография – изучать язык на основе материалов по культуре и истории разных народов – это познавательный опыт. Тексты учебника, как правило, прорабатываются студентами самостоятельно при подготовке к аудиторному занятию. Кроме этого они находят информацию, необходимую для подготовки сообщений, докладов, рефератов, презентаций на заданную тему в библиотечных фондах, периодической печати, в Интернете, а затем на занятии излагают на английском языке подготовленный материал. Слушать зоогеографа, делающего презентацию о стиле арт-деко в архитектуре или почвовед, рассказывающего об истории и разнообразии народных инструментов, или метеоролога с докладом о традициях и обрядах масаи, интересно и одногруппникам и преподавателю.

На таких аудиторных занятиях по английскому языку, которые имеют форму перевернутого класса, говорят в основном студенты, а не преподаватель. Под руководством преподавателя устным сообщениям студентов придаётся приемлемая структура и языковой стиль, делается акцент на повторение усвоенного из текстов учебника словарного состава и лексико-грамматических конструкций. Вместе с этими конкретными речевыми навыками, студенты развивают такие важнейшие компетенции как умение работать с информацией и использовать её для создания собственных монологических высказываний и ведения дискуссии на иностранном языке.

Аналогично метод перевернутого класса с успехом используется для студентов географического факультета, обучающихся на кафедре рекреационной географии по специальности «Туризм», на занятиях «Профессиональным английским» с применением учебника «Английский язык: туризм и сервис» [Комарова, Окс, 2016].

Список литературы

- [1] Комарова А.И., Окс И.Ю., Колосовская В.В. Английский язык. Страноведение : учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2018.
- [2] Комарова А.И., Окс И.Ю. Английский язык: туризм и сервис : учебник. – М.: КНОРУС, 2016.
- [3] Назаренко А.Л. Метапредметные компетенции и «перевернутый класс»: один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (опыт применения технологии в курсе «ИКТ в лингводидактике». Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. №2. – С. 110–127.

“FLIPPED LEARNING” USING THE TEXTBOOK “ENGLISH LANGUAGE. COUNTRY STUDIES”

Komarova A.I. Oks I.Y.

Teaching English at the Faculty of Geography using the textbook “English language. Country studies” by A. Komarova and I. Oks (2018) applies the approach of flipped learning. In the flipped classroom students give oral talks and presentations prepared on their own on the basis of additional information related to the topic under study. The textbook provides very rich and informative material about different countries, their geography, history, traditions, way of life and arts. It is well known that language and culture are closely related. When teaching a foreign language, it is typical to

include in the educational process historical, geographical, political and cultural information about the country of the studied foreign language. However, many people tend to learn a foreign language primarily as a means of international communication (especially the English language). Therefore, the topic of world culture receives wider coverage in the teaching of English to geographers, who use English as a tool of cross-cultural contacts at scientific conferences, international projects and field expeditions. Apart from English language skills proper flipped classroom technology develops the ability of geographers for self-study, as well as their skills of finding and processing information, public speaking and conducting a discussion.

Key words: geographical ESP, cross-cultural communication, communicative competence, flipped classroom, inverted classroom education

References

- [1] Komarova A.I., Oks I.Yu., Kolosovskaya V.V. Anglijskij yazyk. Stranovedenie : uchebnik dlya vuzov. – M.: Yurajt, 2018.
- [2] Komarova A.I., Oks I.Yu. Anglijskij yazyk: turizm i servis : uchebnik. – M.: KNORUS, 2016.
- [3] Nazarenko A.L. Metapredmetnye kompetencii i «perevernutyj klass»: odin iz variantov resheniya zadach, postavlennyh FGOS? (opyt primeneniya tekhnologii v kurse «IKT v lingvodidaktike». Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19: Lingvistika i mezhskul'naya kommunikaciya. 2018. №2. S. 110–127.

ISSUES: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ

И.Е. Коптелова, Е.И. Панёвкина (Москва, Россия)

В статье рассматриваются принципы построения учебного пособия для магистратуры, разработанного на основе статей известных политиков и направленного на обучение навыкам анализа этих статей, их реферирования и аннотирования, а также развития навыков устной речи на основе значимых тем, поднимаемых в этих статьях.

Ключевые слова: системный подход, реферирование, круг проблем, общий шаблон

В структуре современного высшего образования за степенью бакалавра следует степень магистра, которая предполагает самостоятельное научное исследование и предшествует степени кандидата наук. Магистратура позволяет углубить специализацию по определенному профессиональному направлению. Степень магистра свидетельствует о наличии у выпускника умений и навыков, которые присущи научному работнику. Современные отношения в научном сообществе характеризуются широким международным сотрудничеством и активным информационным обменом, знакомством с результатами исследований, их учет и использование в собственных исследованиях.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и подготовленной на их основе в Дипломатической Академии МИД РФ Учебно-методической документации обучение магистров по направлению «Международные отношения» подразумевает формирование широкого круга языковых компетенций, достаточных для осуществления профессиональной деятельности.

В связи с развитием информационного общества особое значение приобретают умения воспринимать и перерабатывать информацию, полученную из различных источников, на иностранном и родном языке. Поэтому в рамках профессионально-ориентированного владения иностранным языком повышаются требования к умению переводить профессиональные тексты различных жанров и владению навыками информационно-аналитической работы с аутентичными текстами по специальности, т.е. уметь реферировать, аннотировать и комментировать их.

Для выполнения требований ФГОС и рабочей программы перед преподавателями встала необходимость подготовить специализированные учебные пособия по языкам, которые изучаются в Дипломатической академии. Они должны быть актуальными, современными и учитывать новые реалии мира. Результатом такой работы стал ряд учебников различных языков [Давыдова, 2016; Мозлоев, Галимзянова, 2018; Просвирина, 2012; Семенов, 2018; Danilina, Korobtseva, Tolubeeva, 2018].

Преподавателями кафедры английского языка факультета международных отношений и международного права для решения этой задачи кафедры было подготовлено учебное пособие «ISSUES», которое пред-

назначено для магистрантов по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Международное право». Среди основных методических принципов организации обучения с использованием данного учебного пособия можно выделить следующие:

1. Системный подход к иноязычному образованию, для чего комплексно реализуются все цели обучения – коммуникативные, образовательные, воспитательные и развивающие [Воробьев, 2017: 33].
2. Компетентностный подход, направленный на развитие коммуникативных умений в сфере профессионального иноязычного дискурса [Коржева, 2018: 43].
3. Комплексное развитие всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения, восприятия речи на слух.
4. Развитие личности магистрантов в рамках профессиональной, научной и учебно-познавательной деятельности с использованием разнообразных форм и видов работы [Зоткина, 2018: 219].

При отборе текстового материала авторы руководствовались такими принципами, как: 1) развитие профессиональной мотивации и профессионально значимых качеств; 2) ориентация на самообразование, самореализацию в рамках профессии; 3) формирование мировоззренческих ценностей; 4) гуманизация курса (т.е. придание личностного смысла представляемому материалу, опора на субъектный опыт студента). [Коробцева, 2017]

Цели работы с пособием включают в себя расширение словарного запаса, в первую очередь за счет профессиональной терминологии, формирование умения анализа текста и академического письма, развитие исследовательских навыков. Новизна пособия заключается и в том, что предлагается методика как по компрессии первичного текста – аннотирование и реферирование, так и по расширению первичного текста – комментирование. Кроме того текстовый материал пособия способствует расширению знаний студентов с точки зрения как последних событий в области международных отношений и международного права, так и постоянного обращения к значимым событиям прошлых лет.

Структуру учебного пособия можно разделить на теоретическую и практическую части. В теоретической магистранты получают краткие знания о работе с первичными текстами (оригиналами текстов) в зависимости от требований учебной и практической деятельности. В пособии излагаются особенности производства вторичных текстов как сокращения первичных – аннотирование и реферирование, и как расширение первичных – комментирование. Теоретическая часть обеспечивает учащихся достаточными знаниями в области аннотирования, реферирования и комментирования

Название учебного пособия и отбор тем как раз и объясняются желанием детально разобраться в таких событиях. Авторы выделяют круг тем, которые являлись чрезвычайно актуальными в предшествующем году. Так в первом «номере» пособия ими оказались вопросы реформирования ООН, миграция, как внешняя, так и внутренняя, вопросы ядерной безопасности, международное право и санкции, проблемы изменения климата и другие. Для рассмотрения этих вопросов были отобраны тексты (например, “The Security Council’s Credibility Test”, “Bending Toward International Justice”, “From Nuclear Safety to Nuclear Security”, “Migration Realism”), авторами которых являются известные политические деятели, такие как Кофи Аннан, бывший Генеральный секретарь ООН, Ханс Бликс, бывший Генеральный директор МАГАТЭ, Ивица Дачич, председатель ОБСЕ, Ричард Н.Хаасс, Председатель Совета по международным отношениям США, и другие.

Для пособия ISSUES-2017, например, актуальными темами стали глобализация, Большой Ближний Восток, курдская проблема, разработка планов ведения войны в киберпространстве, Брекзит и др., авторами текстов были Йошка Фишер, бывший вице-канцлер Германии, Хавьер Солана, бывший Генсек НАТО, Карл Билдт, премьер-министр Швеции, Барнар-Анри Леви, основатель движения «Новые философы», Дж.Най, бывший помощник Советника по обороне США.

Как уже упоминалось, подготовленное учебное пособие представляет собой аутентичные тексты (статьи) со строгой структурной организацией. Пособие состоит из 14 глав, очередность которых может быть установлена обучающимся или преподавателем самостоятельно. Время на прохождение главы в зависимости от уровня группы может составлять от 2 до 4 часов в неделю.

Каждая из глав следует общему шаблону. Макет урока состоит из темы, предтекстовых упражнений, текста, послетекстовых лексических упражнений, заданий на перевод, комментирование, аннотирование и реферирование, тем для письменных работ.

Глава начинается с предтекстовых заданий, которые связаны с тематикой статьи урока и часто требуют от магистрантов знакомства с предысторией вопроса или международными документами, связанными с ним. Так, глава 5 в ISSUES-2015, посвященная проблемам ядерного разоружения, начинается со следующего задания:

1. *In what way has the threat of a nuclear war changed since this weapon was developed? In the opinion of many experts it still presents a threat to the world community. Why?*
2. *What do you know about the so-called Gas Protocol? Name treaties in the field of nuclear disarmament. Why, do you think, they fail to address the challenges of today’s world?*

И если дать ответ на первый вопрос можно и в аудитории, то для ответа на второй, как показала практика, магистрантам приходится обращаться к справочным материалам и документам в области ядерного разоружения.

Для соблюдения авторских прав текст дается в редакции источника. Но некоторые слова или словосочетания в нем выделены, магистранты работают с ними после текста. Различные тренировочные лексические, переводческие и коммуникативные упражнения и задания, включенные в каждый раздел, вместе обеспечивают активную деятельность в области речевой практики. Особое внимание уделяется таким видам работ, как извлечение информации из прочитанного, сообщение, реферирование, изложение точки зрения автора или собственной.

Лексические упражнения после текста направлены на расширение словарного запаса за счет синонимии, поиска в тексте английских эквивалентов русским словосочетаниям, данным после текста, перифразу. [Русакова, 2017: 75]

Упражнения на развитие устной речи предлагают объяснить разницу между терминами (например, *sovereignty & statehood*), прокомментировать данное в тексте утверждение (*The failure to reflect the changing balance of global power brought about by the rise of China, Brazil, South Africa, and other emerging countries undermines both the effectiveness and the legitimacy of today's international system, particularly in the eyes of those who feel denied of proper recognition*) или высказывание известного политического деятеля, связанное с обсуждаемой темой, а также привести доводы за и против позиции автора, изложенной в тексте, и другие.

Сложность письменных заданий нарастает от главы к главе [Колеватова, Страмнова, 2017: 72]. Письменные задания начинаются с составления плана статьи, аннотирования, реферирования, сравнения точек зрения разных авторов и вплоть до написания собственной небольшой статьи. Письменное задание – это единственное задание, которое усложняется от главы к главе. В некоторых главах встречаются небольшие тексты на перевод с английского или с русского языка.

Кроме того, в каждой главе дается какое-либо исследовательское задание, которое магистранты должны подготовить дома, так как оно подразумевает работу с различными источниками информации. Например:

- Describe the functions of the following organizations: Panel of Eminent Persons on European Security as a Common Project, the Basel Ministerial Council, the Munich Security Conference Core Group, Trilateral Contact Group, the Special Monitoring Mission.
- Research and speak on the provisions of Nunn-Lugar Cooperative Threat Reduction program. Has it reached its goals?
- Speak on the topic “Cuba under sanctions: political, economic, and social impacts”

В пособии отсутствуют грамматические упражнения, поскольку оно предназначено для магистров, владеющих языком на уровне B2-C1 Совета Европы.

Мы не можем согласиться с некоторыми нашими коллегами [Никанорова, 2018: 72], что пособие может использоваться только для развития навыка аналитического чтения у магистрантов. Большое количество упражнений на развитие устной речи (*comment, explain, what is your understanding of, speak on..., what, in your opinion, can be...* и т.д.) помогают магистрантам сформировать навыки ведения аргументированной дискуссии по различным международным вопросам.

Использование пособия ISSUES в учебном процессе на протяжении 3 лет позволило более эффективно организовать аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную работу студентов и повысить интерес к изучению английского языка.

Список литературы

- [1] Воробьев Ю.А. К вопросу о базовых принципах организации учебника иностранного языка для неязыковых вузов // В сб. Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Рязань. 2017. – С. 34–36.
- [2] Давыдова Н.А. Лексическое пособие по болгарскому языку (для дипломатов). ДА МИД РФ.М. 2016.
- [3] Зоткина И.В. Межкультурная коммуникация и профессиональная компетентность студентов Дипломатической академии МИД РФ в обучении иностранному языку // В сб. Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. – М.: 2018. – С. 216–220.
- [4] Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Из опыта работы по обучению языку специальности на материале аутентичных текстов общественно-публицистического характера // Казанская наука. 2017. №2. – С. 69–73.
- [5] Кондратьева И.Г., Мясникова Л.А., Рахматуллина Р.К. О результатах обучения английскому языку в вузе в соответствии с новым стандартом // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №10 (54), 2015. – С. 359–368.
- [6] Коржева Л.Б. Компетентностный подход как способ усиления профессиональной составляющей высшего образования // В сб. материалов межвузовской научно-практической конференции «New World. New Language. New Thinking». Дипломатическая академия. – М.: 2018. – С. 39–45.
- [7] Коробцева Н.Р. Методика отбора активной лексики из текста на основе его тематической структуры. // Материалы межвузовской конференции «Язык как фактор культурной дипломатии». – М.: 2017.

- [8] *Мозлов А.Т., Галимзянова А.К.* К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России // В сб. материалов межвузовской научно-практической конференции «New World. New Language. New Thinking». Дипломатическая академия. – М.: 2018. – С. 65–68.
- [9] *Никанорова И.А.* Функциональная роль оригинального учебника и возможность его использования в преподавании аспекта General English в Дипломатической академии МИД России (продвинутый уровень – C₁) // В сб. материалов межвузовской научно-практической конференции «New World. New Language. New Thinking». Дипломатическая академия. – М.: 2018. – С. 69–74.
- [10] *Панченко Л.В.* К вопросу о содержании иноязычной социокультурной компетенции в специализированных вузах // Ученые записки ИСГЗ. 2018. Т. 16. №1. – С. 386–392.
- [11] *Просвирина О.А.* Сербско-хорватский язык. Учебник. – М.: 2012. 384 с.
- [12] *Русакова И.Б.* Обучение реферированию текста на английском языке. // Сборник статей «Язык. Культура. Общество». Дашков и Ко., М.: 2017. – С. 73–79.
- [13] *Семенов А.В.* О создании учебного пособия по переводу, реферированию, аннотированию и комментированию для старшей ступени обучения «Учим китайский язык вместе с Си Цзиньпином» // В сб. Восточный альманах. – М.: 2018. – С. 132–138.
- [14] *Danilina A.E., Korobtseva N.R., Tolubeeva E.V.* Learn to read and discuss politics. Уч. пособие. ДА.М. 2018. 356 p.

ISSUES: TASKS AND CHALLENGES

Koptelova I.E., Panyovkina T.I. (Moscow, Russia)

The article deals with the concept of a text-book for a master course, prepared on the basis of articles written by prominent politicians and aimed at teaching analytical skills, writing précis and summaries as well as development of oral skills discussing the topics raised in the articles.

Key words: systemic approach, writing précis, a range of issues, common pattern

References

- [1] *Vorobjev Yu.A.* K voprosu o bazovyh principah organizacii uchebnika inostrannogo yazyka lkia neyazykovykh vuzov // V sb. Filologicheskie I pedagogicheskie aspekty gumanitarnogo obrazovaniya v neyazykovykh vuzah FSIN Rossii. Ryuzan'. 2017. S. 34–36.
- [2] *Zotkina I.V.* Mezhu'kul'turnaya kommunikaciya I professional'naya kompetentnost' studentov Diplomaticheskoy akademii MID RF v obuchenii inostrannomu yazyku // V sb. Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya. M. 2018. S. 216–220.
- [3] *Kolevatova M.I., Stromnova T.V.* Iz opyta raboty po obucheniyu yazyku special'nosti na materiale autentichnykh tekstov obschestvenno-publicisticheskogo haraktera // Kazanskaya nauka. 2017. #2. S. 69–73.
- [4] *Kondrat'eva I.G., Myasnikova L.A., Rahmatullina R.K.* O rezul'tatah obucheniya anglijskomy yazyku v vuze v sootvetstvii s novym standartom // Sovremennye issledovaniya social'nykh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal), Modern Research of Social Problems, # 10(54). 2015. S. 359–368.
- [5] *Korzheva L.B.* Kompetentnostnyj podhod kak sposob usileniya professional'noj sostavlyayushej vysshego obrazovaniya // V sb. materialov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "New World. New Language. New Thinking". Diplomaticheskaya akademiya. M., 2018. S. 39–45.
- [6] *Korobceva N.R.* Metodika otbora aktivnoj leksiki iz teksta na osnove ego temanicheskoy struktury. // Materialy mezhvuzovskoj konferencii "Yazyk kak factor kul'turnoj diplomatii", M. 2017.
- [7] *Mozloev A.T., Galimzyanova A.K.* K voprosu o metode prepodavaniya vostochnykh yazykov v Diplomaticheskoy akademii MID Rossii // V sb. materialov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "New World. New Language. New Thinking". Diplomaticheskaya akademiya. M. 2018. S. 65–68.
- [8] *Nikanaorova I.A.* Funkcional'naya rol' original'nogo uchebnika I vozmozhnost' ego ispol'zovaniya v prepodavanii aspekta General English v Diplomaticheskoy akademii VID Rossii (prodvinutyj uroven' – C1) // V sb. materialov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "New World. New Language. New Thinking". Diplomaticheskaya akademiya. M. 2018. – С. 69–74.
- [9] *Panchenko L.V.* K voprosu o soderzhanii inoyazychnoj sociokul'turnoj kompetencii v specializirovannykh vuzakh // Uchenye zapiski ISGZ. 2018. T. 16. # 1. S. 386–392.
- [10] *10 Prosvirina O.A.* Serbsko-horvatskij yazyk. Uchebnik. M. 2012. 384 s.
- [11] *Rusakova I.B.* Obuchenie referirovaniya teksta na anglijskom yazyke // Sb. statej "Yazyk. Kul'tura. Obschestvo". M. Dashkov I Ko. 2017. S. 73–79.
- [12] *Sevenov F.V.* O sozdanii uchebnogo posobiya po perevody, referirovaniyu, annotirovaniyu I kommentirovaniyu dlia starshej stupeni obucheniya "Uchim kitajskij yazyk vmeste s Xi Jinpingom" // V sb. Vostochnyj al'manah. M. 2018. S. 132–138.

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЕЩЕ РАЗ О КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Т.Е. Салье (Санкт-Петербург, Россия)

Статья посвящена проблемам перехода от бумажных учебников иностранных языков к электронным ресурсам. Последние являются более гибкими, позволяющими преподавателю создавать собственные рабочие материалы, опираясь на лексические, грамматические и историко-культурные ресурсы, представленные в электронном учебнике.

Ключевые слова: электронный носитель, иностранный язык, преподавание, инновационные технологии

Целью данной статьи служит описание некоторых приемов применения компьютерных технологий в преподавании иностранного языка и создания электронных курсов, отчасти или полностью заменяющих традиционные учебники.

Интернет-технологии все шире применяются в преподавании иностранных языков, мультимедийные технологии находят все более широкое применение как при аудиторной работе, так и при самостоятельной работе студентов, что находит свое отражение и в методической литературе.¹

Работа основана на личном опыте автора, использующего компьютер с 1994 года – с момента приобретения личного компьютера.

Остановимся сначала на традиционных учебниках. Хорошо известно, что при обучении чтению общественно-политического текста учебник, проходящий процедуры редактирования, рецензирования и печати в течение нескольких лет, опирается на материалы, устаревшие к тому моменту, когда попадает в руки студента и преподавателя. Это затрудняет – а иногда делает невозможной – работу с новыми, в частности новыми, материалами.

Приведем в качестве примера учебник английского языка, изданный в 2007 и переизданный в 2011 годуⁱⁱ. При этом в 2011 году был полностью переписан раздел “News events”, который сейчас, в 2018 году, уже безнадежно устарел и не используется и самим автором. Отзывы коллег о пользовании данным учебником примерно таковы: «я выбрала несколько уроков и с ними работаю»; «я работаю с грамматическим материалом». Ситуация выглядит следующим образом: преподаватель покупает или берет в библиотеке учебник, копирует нужные страницы и раздает студентам. Не говоря о нарушении авторского права, такая практика приводит к хранению огромного количества неиспользуемой бумаги, в которой иногда трудно ориентироваться, не говоря уже о том, насколько она загромождает наши квартиры. Если же студенты покупают учебник (удовольствие не из дешевых), они часто отказываются его носить в сумке из-за громоздкости и тяжести.

Такое «выборочное» использование материалов (вполне оправданное в методическом смысле) подталкивает к мысли о том, что необходимо создавать ресурс, изначально предназначенный для выборочного использования, ресурс, из которого преподаватель выбирает то, что ему (ей) нужно.

К отказу от «бумажных» технологий подталкивают также следующие обстоятельства:

- во-первых, проверка письменных работ осуществляется гораздо проще и быстрее, если студенты выполняют их в электронном формате и присылают по электронной почте;
- во вторых, студенты сами начинают предпочитать электронный формат. Они стали отказываться передавать отсутствующим членам группы учебные материалы в распечатанном виде, а вместо этого фотографируют и рассылают их и иногда пользуются ими, не выводя их на бумагу. Естественно, если занятия проходят в аудитории, оснащенной интерактивной доской, этот процесс происходит быстрее и не зависит от того, есть у студентов собственная техника или нет. Но в настоящее время большинство учащихся имеет соответствующие устройства, что позволяет использовать электронный формат и в обыкновенной аудитории.

Студенты даже стали просить не распечатывать учебные материалы, а высылать их по почте, что показывает, что тенденция к отказу от бумаги идет «снизу», от самих учащихся.

Таким образом, к идее создания электронного ресурса подталкивают следующие обстоятельства:

Необходимость использования «сиюминутных» материалов, отражающих события последних недель или даже дней, сопровождаемых, однако, всем методическим аппаратом – разбором лексики и грамматических трудностей, встречающихся в тексте, упражнений на трансформации и перевод и т.д.

Проникновение компьютерных технологий « в студенческую массу», иначе говоря, собственные мини-компьютеры студентов, подключенные к интернету.

При подготовке материала к занятию преподаватель может найти интересующий его текст в последних электронных новостных источниках (или в любом другом месте, по собственному усмотрению), а потом, пользуясь электронным ресурсом, подобрать соответствующие упражнения на встречающиеся в тексте лексические и грамматические трудности. Далее этот материал рассылается студентам (на адрес общей электронной почты) или используется непосредственно в аудитории. Такая практика допускает выборочное использование лексического и грамматического материала.

Опыт автора показывает, что такая практика занимает сравнительно немного времени при подготовке и позволяет оперативно и качественно готовить «штучные» учебные материалы.

СТРУКТУРА ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА

Как представляется, электронный учебник должен состоять из трех частей: Лексики, грамматики и «готовых» уроков, о которых речь пойдет ниже.

Лексика. В лексическом разделе, должны находиться слова, представляющие трудность для перевода или имеющие несколько значений. Если лексический раздел упорядочен, преподаватель легко найдет нужный файл и либо вынесет его на интерактивную доску, либо включит в материалы, подготовленные к занятию.

Поскольку электронные учебные материалы менее ограничены в объеме, чем бумажные, лексическая часть ресурса может содержать информацию по этимологии слова, его семантической эволюции, синонимах и т.д. Так, слово *fée* – взнос, гонорар – происходит от германского *Vieh* – скот и показывает, что в древности скот служил средством платежа. Такая информация перегрузила бы традиционный бумажный учебник, однако представляется вполне уместной в составе электронного ресурса.

Грамматическая часть, как представляется, должна включать все грамматические трудности, расположенные таким образом, чтобы поиск данного грамматического задания занимал как можно меньше времени. Наиболее приемлемым вариантом представляется «дерево». Грамматический ресурс должен быть пригоден как для сплошного использования в ходе систематического изучения грамматики, так и для использования выборочного, с целью повторения и закрепления той или иной трудности.

Готовые уроки, размещенные в ресурсе, могут быть использованы без предварительной обработки.. Тексты внутри таких модулей имеют «долгоиграющий» характер – например описание народных и религиозных праздников – («Рождество», «Пасха»), исторические тексты (Великая Хартия Вольностей, Великая Депрессия, борьба за гражданские права), тексты общекультурного содержания (Межкультурное общение, права человека) и т.п. Поскольку ограничения в объеме отсутствуют, подобные уроки могут включать мультимедийные аудио- и видеоматериалы (народные песни, фрагменты фильмов, речи политиков и т.д.).

Таким образом, правильно организованный ресурс учебных материалов позволяет преподавателю выбирать нужные в данный момент тексты и упражнения, либо пользуясь готовыми уроками, либо подбирая собственные тексты и снабжая их, по своему выбору, необходимыми упражнениями на усвоение лексики и грамматики, а также на перевод.

Остается добавить, что в свое время бумага вытеснила другие материалы для письма по двум основным причинам: старые материалы были либо слишком дороги (пергамент) либо громоздки (камень, глина, воощные дощечки и т.п.). По сравнению с электронными носителями бумага оказывается дорогостоящим материалом, создающим неоправданную нагрузку на экологию; бумажный учебник, по сравнению с электронным, является громоздким и маломаневренным. По этим причинам бумагу сейчас вытесняют электронные технологии.

Безусловно, с переходом от бумажного учебника к электронному возникает ряд проблем, требующих своего решения. Это вопрос об авторском праве, порядке доступа к электронному ресурсу, об оплате труда составителей. Несомненно, эти проблемы в скором времени найдут свое решение и доступ к электронным материалам будет легким и недорогим, а тру авторов будет должным образом вознаграждаться.

Summary

The article is focused on the transition from paper-based textbooks of a foreign language to electronic resources. The latter seem more flexible and make it possible for the teacher to create his/her own materials relying on electronic lexical, grammatical and cultural materials.

Key words: electronic resources, innovative technologies, selective use of materials

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ

Н.А. Спичко (Москва, Россия)

Данная статья посвящена трем основным учебникам английского языка, опубликованным в 18 веке в России и их сопоставительному анализу. Цель анализа – выявить диахронические изменения в структуре и содержании учебников.

Ключевые слова: учебник английского языка, 18 век, сопоставительный анализ

Материалами для исследования в данной статье послужили три учебника английского языка как иностранного для жителей России 18 века. К ним относятся: учебник М. Пермского (1766), учебник П.И. Жданова (1772) и учебник В.С.Кряжева (1791). Эти учебники довольно подробно описаны в монографии О.Г.Сидоровой «Первые российские учебники английского языка» [Сидорова, 2016]. В статье последовательно приводятся основные данные по каждому их учебников, а затем дается их сопоставительный анализ и выводы.

Перед тем как перейти непосредственно к описанию структуры и содержания каждого из учебников, уделим немного внимания самому временному периоду – 18 веку. Среди самых распространенных языков в начале рассматриваемого века были в основном классические языки, такие как еврейский, греческий и, безусловно, латинский. Определенное место занимало и изучение языков восточных соседей Российской империи, таких как китайский, монгольский, персидский и турецкий. Последние были не очень распространены, однако интересный факт – в начале 18 века английский язык был распространен еще меньше. В гимназиях, лицеях и училищах из европейских языков изучали в основном французский и немецкий, которые считались более полезными для учащихся, как языки ближайших соседних государств, с которыми осуществлялась торговля и установились дружеские отношения. В середине 18 века число гувернеров и гувернанток из Англии увеличилось, особенно в Санкт-Петербурге, так как укреплялись отношения между Великобританией и Россией. Английский язык постепенно становился одним из изучаемых языков в различных общеобразовательных учреждениях. Возникла потребность в учебных пособиях по английскому языку как иностранному. Из всего вышесказанного, не стоит удивляться, что «первая английская грамматика на английском языке Михаила Пермского вышла на 36 лет позже немецких и французских грамматик» [Булич, 1904].

Первое издание учебника Михаила Пермского вышло в 1766 году. Полное название учебника звучало как «Практическая английская грамматика, переведенная с английского языка на российский Морского шляхетного кадетского Корпуса переводчиком Михаилом Пермским». Целью данного учебного пособия стало восполнение пробелов в учебной литературе (для изучения английского как первого иностранного). Содержание было представлено 15 главами разного объема, разделенными на озаглавленные разделы. Форма изложения материала – катехизическая, то есть вопросно-ответная. При этом беседа велась на русском языке с примерами слов и предложений на английском языке. Например,

«Вопр.: Как ты разделяешь слоги?

Отв.: Через положение слов в пристойных местах для показания их настоящего произношения и начального произвождения, которое обычно называется склад» [Пермский, 1766].

Учебник Прохора Жданова «Английская грамматика» был издан в 1772 году. Полное название учебника – «Англинска граматика, сочиненная Морского Шляхетного кадетского корпуса учителем Прохором Ждановым в пользу учащегося благородного юношества». Цель выпуска данного учебного пособия также явилось восполнение пробелов в учебной литературе, так как катехизическая форма изложения материала на русском языке «утежеляла» процесс обучения. Содержание было представлено в 3х частях: вводной, основной и дополнительной части, включающей дополнительные материалы (таблицы, списки и т.п., например A Vocabulary, English and Rus.; Familiar Phrases, Familiar Dialogues; The Numbers; Index). Вводная часть содержала посвящение, основная – правила и примеры, основные объяснения и таблицы.

Учебник Василия Кряжева «Руководство к английскому языку изданное Василием Кряжевым» увидело свет в 1791 году. Учитывая предыдущие издания, автор данного учебного пособия поставил перед собой цель не просто восполнить пробелы в учебной литературе, а еще и создать оригинальную учебную литературу, не похожую на предыдущие издания. Содержание представлено двумя частями:

теоретической и практической. В теоретической части 10 таблиц, большое количество мини-текстов и есть объяснения в форме катехизиса. В практической части находится краткий словарь и наиболее употребительные фразы (как отдельные фразы, так и в составе диалога).

Рассмотрим далее три учебника в сопоставлении и проанализируем три основных аспекта языка в них: фонетический, грамматический и лексический. Объектом анализа в данном случае будет выступать содержание учебников, а предметом исследования будут являться введение и тренировка (закрепление) определенного материала (фонетического, грамматического и лексического, соответственно).

Начнем со сравнительного анализа введения и тренировки фонетических правил (произношение и интонирование).

В учебнике М.Пермского введение материала дается, как уже говорилось, в виде беседы, а объяснение ведется на русском языке. Например, «Двогласная буква есть совокупление двух гласных в один слог, как: ai в laid положено» [Пермский, 1766]. В учебнике П.И.Жданова введение материала также дается на русском языке, при этом количество бесед чуть меньше, чем в учебнике М.Пермского. Например, «е. Произносится островато и ясно: на конце слов бывает безгласною; однако же голос предыдущей делает несколько протяжным, также умягчает голос буквы с и g, на пр. have, имею; bite, кусаю; rage, страница» [Жданов, 1772]. В учебнике В.С.Кряжева объяснение также ведется на русском языке. Однако в этом учебнике используется система специальных диакритических знаков, которые были введены автором. Например, «How d'ye do, sir?» [Кряжев, 1795] с приведенными автором диакритическими и специальными значками выглядит следующим образом: «+au» д'йі ду s*?» [ibid]. Каждый из значков вначале объясняется автором, кроме того дается подробное объяснение не только отдельных звуков «Î – [ai]», но и дифтонгов и многозвучий. Таким образом, можно говорить о том, что введение фонетического материала дается достаточно подробно. В последнем издании даже делается попытка символично отобразить процесс произнесения звуков и фраз.

Тренировка фонетических правил ни в одном из учебников не предусмотрена. Видимо, считалось, что тренировка предполагала неоднократное прочтение введения материала самостоятельно или вместе с учителем и в основном предполагалось выучивание наизусть всего рассмотренного материала.

Продолжим далее сравнительный анализ и рассмотрим введение и тренировку грамматических правил.

В учебнике М.Пермского все объяснения даются в форме беседы (катехизиса). В учебнике П.И.Жданова объяснение также дается на русском языке, но уже не в виде беседы, а в виде параграфов. В обоих учебниках прослеживается тенденция привязывания английской грамматики к русской, даже возможно несколько искусственной. Так, например, в обоих учебниках имя существительное имеет 6 падежей (именительный, родительный, дательный, винительный, звательный и относительный (М.Пермский) или творительный (П.И.Жданов). Звательный имеет форму O Book!/o Master, а относительный/творительный падеж, в свою очередь, – from a book/by a Master/by the Master. Налицо попытка использования падежной системы русского языка для английского. С другой стороны, есть тенденция упрощения грамматических явлений, возможно, с целью как можно более быстрого перевода их в речь (например, в учебнике М.Пермского рассматривается предлог into и предлог con в слове conclusion – в последнем случае в роли предлога выступает префикс). Авторы, скорее всего, предполагали, что важно понимание вместе с употреблением, а не простое понимание грамматических явлений.

Тренировка грамматических правил предполагает работу с таблицами. Уточним, что грамматико-переводной метод, рассматриваемый во многих методических хрестоматиях, предполагал грамматикоцентрированное обучение, что частично подтверждается даже самими названиями книг («Практическая английская грамматика...», «Англинска грамматика...», «Англинская грамматика...»). Поэтому естественно, что грамматике в учебниках отведено больше страниц, дано больше примеров и есть определенная тренировка. Говорить о полноценном закреплении материала нельзя, так как во всех учебниках отсутствовали упражнения как таковые. В третьем учебнике (автор В.С.Кряжев) объяснения даются на русском языке в терминах и категориях русского и латинского языков. Нельзя точно сказать, что включение латинского языка в процесс объяснения упростило или усложнило задачу обучающегося, однако автор, безусловно, постарался быть оригинальным и выпустить учебник, непохожий на своих предшественников.

Рассмотрим последний аспект языка – лексический.

В учебнике М.Пермского нет раздела, посвященного непосредственно лексике. Все лексические единицы даются во время разбора грамматических явлений и если необходим перевод, он прилагается (хотя и не всегда). В учебниках П.И.Жданова и В.С.Кряжева объяснение некоторых лексических тем дается на русском языке. Несмотря на отсутствие системы (тематического признака, словообразовательного признака и т.п.), учебники предлагают наиболее употребительные фразы и типичные диалоги, которые позволяют увидеть как использовать необходимые фразы в конкретной ситуации. Например,

- ... – Это место для вас и вашей койки. Оно отведено вам для помещения по моей просьбе.
- Вы очень благосклонны, что не забываете меня...

... – The place is for you and your hammock. It is marked for your birth at my request.

- You are very good. or It is very kind of you to think of me.... [Жданов, 1772]

Тренировка лексического материала предусмотрена примерно такая же, как и в фонетическом аспекте, т.е. те диалоги, которые были даны в учебнике могли быть многократно прочитаны и выучены наизусть. Лексические упражнения, также как и фонетические, во всех рассмотренных учебниках отсутствуют.

Несмотря на несовершенство рассмотренных в данной статье учебников можно сделать определенные выводы, имея в виду характеристику и потребности 18 века. Небольшое количество учителей английского языка в тот временной период позволяло, с одной стороны, каждому учителю проявить свою харизму, установить свой стиль преподавания, с другой стороны, неизбежно приводило к недостатку времени на обучение, знаний и, безусловно, учебных пособий. Три учебника, написанные в конце 18 века постарались облегчить процесс обучения английскому языку. Прослеживается тенденция к их усовершенствованию: так, например, увеличилось количество англоязычного материала в учебнике, добавились практические ситуации (диалоги). Однако структура учебников была еще далека от их современных аналогов.

Список литературы

- [1] Булич С.К. Очерк истории языкознания в России. – СПб., 1904. Т. 1 (XIII в. – 1825 г.). – С. 331.
- [2] Жданов П. Англинская грамматика, сочиненная Морского Шляхетного кадетского корпуса учителем Прохором Ждановым в пользу учащегося благородного юношества / П. Жданов. – СПб.: Тип. при Морск.шляхет. кадет. корпусе, 1772.
- [3] Кряжев В.С. Англинская грамматика, заключающая в себе кратко все правила, нужные для изучения сему языку, с привлечением употребительнейших разговоров, изданная в пользу обучающихся сему языку, и в особенности в пользу благородных воспитанников в Пенсии при Императорском Московском университете / В.С. Кряжев. – М.: В университет. тип. у Ридигера и Клаудилия, 1795.
- [4] Пермский М. Практическая английская грамматика, переведенная с английского языка на российский Морского Шляхетного корпуса переводчиком Михаилом Пермским / М. Пермский. – СПб.: при Морск.шляхет. кадет. корпусе, 1766.
- [5] Сидорова О.Г. Первые российские учебники английского языка. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2016.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE) IN RUSSIA IN THE 18TH CENTURY

N.A. Spichko (Moscow, Russia)

This article is dedicated to three main textbooks, published in the 18th century in Russia and their comparative analysis. The aim of the analysis is to find out the diachronical changes in the structure and content of the textbooks.

Key words: textbook of English as a foreign language, the 18th century, comparative analysis

References

- [1] Bulich S.K. Ocherk istorii yazykoznanii v Rossii. SPb., 1904. V. 1 (XIII v. – 1825 g.). – С. 331.
- [2] Permskiy M. Prakticheskaya angliiskaya grammatika, perevedennaya s angliiskogo yazika na rossiyskiy Morskogo Shliahetnogo korpusa perevodchikom Mikhailom Permskim / M. Permskiy. SPb. : pri Morsk.shliahet. kadet. korpuse, 1766.
- [3] Zhdanov P. Angliiska grammatika, sochinennaya Morskogo Shliahetnogo kadetskogo korpusa uchitelem Prohorom Zhdanovim d pol'zu uchashchego blagorodnogo yunoshstva / P. Zhdanov. SPb : Tip. pri Morsk.shliahet. kadet. korpuse, 1772.
- [4] Kriazhev V.S. Angliinskaya grammatika, zakliuchayuschaia v sebe kratko vse pravila, nuzhnie dlia izucheniia semu yaziku, s privlecheniem upotrebiteľneishih razgovorov, izdannaiia v pol'zu obuchayuschihsia semu yaziky, i v osobennosti v pol'zu blagorodnih vospitannikov v Pensione pri Imperatorskom Moskovskom Universitete / V.S. Kriazhev. M. : V universitet. tip. u Ridigera i Klaudilia, 1795.
- [5] Sidorova O.G. Pervie rossiiskie uchebniki angliiskogo yazika. Ekaterinburg: Izd-vo Ural.un-ta, 2016.

КРИТЕРИИ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ СБОРНИКА ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО И БИОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА К ИТОГОВОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Харламенко (Москва, Россия)

В статье рассматривается система принципов отбора материала для сборника, предназначенного для целенаправленной подготовки студентов биологического и биотехнологического факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова к итоговому уровневому экзамену по иностранному языку. Рассматриваются следующие принципы: доступности, научности, аутентичности, блоковой подачи материала, междисциплинарности, профессиональной направленности обучения. Соблюдение принципов отбора и очередности подачи тренировочного материала способствует качественной подготовке студентов направления «Биологические науки» к итоговому экзамену по иностранному языку на уровне B2.

Ключевые слова: принцип отбора учебного материала, подготовка к экзамену по иностранному языку

В собственных образовательных стандартах МГУ имени М.В. Ломоносова от 2011 года [Образовательные стандарты МГУ] определено требование выпускать всех студентов, в том числе неязыковых факультетов, с уровнем владения иностранным языком не ниже уровня B2 по общеевропейской шкале CEFR. Вслед за требованиями стандартов на кафедре английского языка для естественных факультетов МГУ был разработан формат итогового экзамена на уровне B2 [Полубиченко, Фурсова, 2018]. Массовая апробация экзамена нового формата была проведена на биологическом факультете в 2015 году и оказалась успешной [Харламенко, Нохрина, 2016], однако стало понятно, что в новых реалиях возникла необходимость разрабатывать материалы для целенаправленной подготовки выпускников к экзамену по английскому языку.

В 2016 году началась планомерная работа по отбору материалов для сборника, предназначенного для подготовки студентов 4-го курса обучения биологического и биотехнологического факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова к итоговому уровневому экзамену по английскому языку.

Учебно-методический комплект состоит из Student's book для аудиторной работы [Харламенко, Нохрина, Фролова, 2018a], Workbook для самостоятельной работы студентов [Харламенко, Нохрина, Фролова 2018b] и Test book с 3-мя полными типовыми тестами с указанием времени выполнения заданий [Харламенко, Нохрина, Фролова, 2018б]. Комплект материалов рассчитан на семестр, предшествующий экзамену, построен на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку и предполагает комплексную подготовку ко всем аспектам итогового экзамена, а именно Translation (перевод), Reading (чтение), Use of English (лексико-грамматический тест), Listening (аудирование), Speaking (говорение) и Writing (письмо).

Подбор материалов был произведен в соответствии со следующими принципами:

- 1) Принцип доступности,
- 2) Принцип научности,
- 3) Принцип аутентичности,
- 4) Принцип блоковой подачи материала,
- 5) Принцип междисциплинарности,
- 6) Принцип профессиональной направленности обучения.

Принцип доступности предполагает отбор материала, который понятен и доступен студентам-биологам всех направлений. Кроме того, необходимо учитывать очередность подачи материала: от более легкого к более сложному. Уровень материалов должен быть выдержан в рамках уровня B2, хотя необходимо отметить, что на первых страницах сборника представлены некоторые задания более низкого уровня, что позволяет студентам с легкостью понять формат заданий, чтобы в дальнейшем успешно справляться с подобными заданиями.

Принцип научности предполагает, что представленный материал соответствует современной научной картине мира. Все тексты отражают последние и самые важные достижения в биологии, помогают студентам лучше начать разбираться в информационных потоках по специальности.

Принцип аутентичности предполагает, что в сборнике использованы аутентичные англоязычные тексты, предназначенные для широкой публики ученых, то есть такие, с которыми столкнутся выпускники в своей дальнейшей профессиональной среде. В связи с этим были отобраны тексты из ведущих изданий и научных сайтов, например, <http://www.scientificamerican.com/>; <https://www.newscientist.com/>; <https://www.sciencedaily.com/> и др. Остальной материал был подобран из серии разнообразных УМК, в частности по подготовке к кэмбриджскому экзамену First. Многие задания были доработаны коллективом авторов-составителей для достижения соответствия требованиям экзаменационных материалов. Все задания снабжены ссылками на источники.

Принцип блоковой подачи материала предполагает, что материал сгруппирован по типам заданий, что облегчает знакомство обучающихся с форматом экзаменационных заданий. Например, в разделах Чтение, Аудирование и Лексико-грамматический тест встречаются однотипные задания на множественный выбор, что свидетельствует о целесообразности подачи подобных заданий в одном блоке. Была выбрана следующая очередность подачи материала по блокам:

- задания на подбор соответствий (как правило, студенты лучшего всего справляются именно с данным форматом заданий),
- задания на множественный выбор,
- задания на лексические и грамматические преобразования,
- задания с открытым ответом.

Необходимо отметить, что очередность подачи материала параллельно выдержана и в Student's book и в Workbook, что способствует лучшему усвоению и отработке материала студентами при выполнении самостоятельной работы.

Принцип междисциплинарности предполагает, что учебный и тренировочный материал отражает взаимосвязи разных научных дисциплин.

Принцип профессиональной направленности обучения подразумевает, что материал подобран таким образом, чтобы способствовать углублению знаний обучающихся в сфере своих профессиональных интересов, то есть биологических наук.

В Test book представлены 3 полноформатных теста с указанием времени выполнения каждого задания. Эта часть учебно-методического комплекта может быть с успехом использована как для самостоятельного прохождения теста в условиях внеаудиторной работы, так и для проведения тестового экзамена в условиях аудиторной работы.

Учебно-методический комплект снабжен критериями оценивания устного ответа (подробнее можно ознакомиться в статье [Харламенко, Нохрина, 2018]), критериями оценивания эссе с элементами рассуждения и критериями оценивания реферирования научной статьи биологической тематики, а также наиболее часто допускаемыми обучающимися ошибками и рекомендациями по корректному выполнению письменных работ.

Подбор учебных и тренировочных материалов в соответствии с изложенными принципами дает возможность реализовать качественную подготовку студентов направления «Биологические науки» к итоговому экзамену по английскому языку на уровне B2. Система разработанных принципов может быть положена в основу разработки новых материалов по подготовке к экзамену.

Список литературы

- [1] Образовательные стандарты МГУ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.standart.msu.ru/integrated_master (дата обращения 05.09.2018).
- [2] Полубиченко Л.В., Фурсова А.А. Рабочая программа дисциплины Иностранный язык (английский) для направления подготовки Биология (бакалавриат) // Сборник программ кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (биологический факультет). – Москва: Изд. Биологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018. – С. 3–35.
- [3] Харламенко И.В., Нохрина В.В. Критерии оценивания устного ответа студентов-биологов на иностранном языке на уровне B2 // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2018. №2. – С. 102–109.
- [4] Харламенко И.В., Нохрина В.В. Опыт и результаты проведения итогового сертификационного экзамена за бакалавриат по английскому языку на уровень b2 на Биологическом факультете МГУ // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII международной научно-практической конференции: сборник статей. Том 2 / Отв. ред. И.Л. Лебедева – 516 с. – КДУ, Университетская книга, Москва, 2016. – С. 392–400.

- [5] Харламенко И.В., Нохрина В.В., Фролова Л.В. Сборник тренировочных материалов для подготовки к итоговому экзамену по английскому языку на уровень B2. Для студентов 4 курса биологического и биотехнологического факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Student's book. Москва: Изд. Биологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018.
- [6] Харламенко И.В., Нохрина В.В., Фролова Л.В. Сборник тренировочных материалов для подготовки к итоговому экзамену по английскому языку на уровень B2. Для студентов 4 курса биологического и биотехнологического факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Test book. Москва: Изд. Биологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018.
- [7] Харламенко И.В., Нохрина В.В., Фролова Л.В. Сборник тренировочных материалов для подготовки к итоговому экзамену по английскому языку на уровень B2. Для студентов 4 курса биологического и биотехнологического факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Workbook. Москва: Изд. Биологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018.

CRITERIA OF MATERIAL SELECTION FOR PREPARATION TO THE FINAL EXAM IN A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF THE BIOLOGICAL AND BIOTECHNOLOGICAL FACULTIES OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

I.V.Kharlamenko (Moscow, Russia)

The article deals with the system of principles of material selection for the textbook intended for targeted training of students of biological and biotechnological faculties of Lomonosov Moscow state University for the final exam in a foreign language. The following principles are considered: accessibility, scientific character, authenticity, block presentation, interdisciplinary and professional orientation of training. Compliance with the principles of selection and the order of submission of the training materials contributes to the qualitative preparation of students in the field of "Biological Sciences" for the final foreign language exam at B2 level.

Key words: principle of selection of educational material, foreign language exam preparation

References

- [1] Obrazovatel'nye standarty MGU. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: URL: http://www.standart.msu.ru/integrated_master (data obrashcheniya 05.09.2018).
- [2] Polubichenko L.V., Fursova A.A. Rabochaya programma distsipliny Inostrannyi yazyk (angliiskii) dlya napravleniya podgotovki Biologiya (bakalavriat) // Sbornik programm kafedry angliiskogo yazyka dlya estestvennykh fakul'tetov fakul'teta inostrannykh yazykov i regionovedeniya MGU imeni M.V. Lomonosova (biologicheskii fakul'tet). – Moskva: Izd. Biologicheskii fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova. – 2018. – S. 3–35.
- [3] Kharlamenko I.V., Nokhrina V.V. Kriterii otsenivaniya ustnogo otveta studentov-biologov na inostrannom yazyke na urovne B2 // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. – 2018. №2. – S. 102–109.
- [4] Kharlamenko I.V., Nokhrina V.V. Opyt i rezul'taty provedeniya itogovogo sertifikatsionnogo ekzamina za bakalavriat po angliiskomu yazyku na uroven' b2 na Biologicheskome fakul'tete MGU // Uchitel', uchenik, uchebnik: materialy VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: sbornik statei. Tom 2 / Otv. red. I.L. Lebedeva – 516s. – KDU, Universitetskaya kniga, Moskva, 2016. – S. 392–400.
- [5] Kharlamenko I.V., Nokhrina V.V., Frolova L.V. Sbornik trenirovochnykh materialov dlya podgotovki k itogovomu ekzameni po angliiskomu yazyku na uroven' B2. Dlya studentov 4 kursa biologicheskogo i biotekhnologicheskogo fakul'tetov MGU imeni M.V. Lomonosova. Student's book. Moskva: Izd. Biologicheskii fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 2018.
- [6] Kharlamenko I.V., Nokhrina V.V., Frolova L.V. Sbornik trenirovochnykh materialov dlya podgotovki k itogovomu ekzameni po angliiskomu yazyku na uroven' B2. Dlya studentov 4 kursa biologicheskogo i biotekhnologicheskogo fakul'tetov MGU imeni M.V. Lomonosova. Test book. Moskva: Izd. Biologicheskii fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 2018.
- [7] Kharlamenko I.V., Nokhrina V.V., Frolova L.V. Sbornik trenirovochnykh materialov dlya podgotovki k itogovomu ekzameni po angliiskomu yazyku na uroven' B2. Dlya studentov 4 kursa biologicheskogo i biotekhnologicheskogo fakul'tetov MGU imeni M.V. Lomonosova. Workbook. Moskva: Izd. Biologicheskii fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 2018.

УЧЕБНИК АМЕРИКАНСКОЙ ФОНЕТИКИ: СИСТЕМНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ

Е.А. Шамина, И.И. Суховалов (Санкт-Петербург, Россия)

Анализ существующих пособий для обучения американскому произношению показывает существование в них лингводидактических лакун 2 видов. Во-первых, ни одно из них не охватывает весь спектр релевантных фонетических явлений как в области сегментики, так и супraseгментики. С другой стороны, значительная часть фонетических черт американского английского, представленных в указанных учебниках, не нуждается в специальном изучении в русскоязычной аудитории, в то время как другие свойства английской фонетической системы, существенным образом отличающиеся от русской, остаются вне рассмотрения. Во-вторых, приведенные в них упражнения часто однотипны и не предполагают последовательного формирования фонетической компетенции как составляющей компетенции коммуникативной. Предлагаемый проект методического пособия, основанного на контрастивном анализе фонетических систем, позволяет включить в учебный курс только необходимые для преодоления русскоязычного акцента при освоении американского варианта английского языка явления, с учетом важнейших этапов формирования фонетической компетенции у русскоязычных обучаемых.

Ключевые слова: функциональный билингвизм, системный подход, фонетическая компетенция, американский вариант английского языка, русско-английская интерференция

Обучение иностранному языку должно быть нацелено на формирование коммуникативной компетенции, т.е. навыков, позволяющих обучаемым правильно и эффективно использовать изучаемый язык в разных коммуникативных контекстах. Необходимо отметить, что неотъемлемой частью таких навыков является правильное усвоение и использование фонетической системы изучаемого языка. Ввиду того, что фонетическая компетенция составляет часть компетенции коммуникативной [Павловская, 2007], представляется важным отметить, что обучение звуковым особенностям иноязычной системы не должно ограничиваться преподаванием отдельных звуков и их артикуляторных характеристик, так как коммуникативные сбои происходят скорее не из-за ошибок в произношении конкретных звуков изучаемого языка, а из-за незнания системных правил функционирования иноязычных фонем (например, правил их чередования и дистрибуции) и особенностей просодического оформления высказываний. При этом, в то время как одни фонетические явления иностранного языка не требуют специального изучения (в силу схожести систем или универсальности ряда фонетических закономерностей) [Варжавитина, Шамина, 2005], освоение других особенно важно для формирования фонетической компетенции у обучаемых, говорящих на определенном языке, система которого отличается от системы изучаемого языка и потому является источником интерференции и связанных с ней коммуникативных сбоев.

Предваряя описание разрабатываемого авторами пособия по американскому произношению для русскоязычных студентов, необходимо остановиться на детальном анализе доступных дидактических материалов. В настоящее время существует целый ряд учебников по практической английской фонетике (А. Cook, *American Accent Training*, 2000; А. Baker, S. Goldstein, *Pronunciation Pairs*, 2007; J.B. Gilbert *Clear Speech*, 2005; М. Hancock, *English Pronunciation in Use*, 2003; и др.). Материалы в них варьируют в зависимости от предлагаемого к изучению варианта английского языка (как правило, британского или американского), включенных в пособие аспектов фонетической системы и преобладающих в них типов упражнений. Для того чтобы оценить лингводидактическую эффективность существующих пособий был произведен их анализ с фонологической и методической точек зрения, причем при оценке эффективности главным являлся критерий применимости данных пособий в обучении американскому произношению носителей русского языка.

Анализ указанных пособий обнаруживает существование в них лингводидактических лакун двух видов.

Прежде всего, ни одно из них не охватывает весь спектр релевантных фонетических явлений как в области сегментики (дифференциальные признаки фонем, аллофония, фонотактика), так и супraseгментики (словесное ударение, структура слога, интонация). При этом следует отметить, что значительная часть фонетических черт американского английского, представленных в существующих учебниках, не нуждается в специальном изучении в русскоязычной аудитории. Так, в области консонантизма уделяется много внимания упражнениям на правильное произнесение консонантных кластеров, т.е. сочетаний согласных без гласной вставки, или

заданиям на сопоставление и различение сонантов /r/ и /l/, не представляющим трудности для русскоязычных студентов. В области супraseгментики, например, авторы учебника *Clear Speech* предлагают начать освоение американского произношения с определения количества слогов в слове и включают в программу множество упражнений на различение односложных и двусложных слов (типа *tess* и *tessy*), что представляется совершенно излишним в русскоязычной аудитории. С другой стороны, многие свойства английской фонетической системы, существенным образом отличающиеся от русской, остаются вне рассмотрения. Например, в области согласных не уделяется должного внимания дифференциальному признаку *сильный / слабый*, реализация которого значительно отличается от реализации признака *глухой / звонкий*, характерного для русского консонантизма; в области гласных не затрагивается релевантный для американской фонетической системы признак *напряженности / ненапряженности* и связанные с ним параметры примыкания и длительности гласных, не типичные для русского языка.

Представляется возможным считать, что указанные недостатки существующих учебников американского произношения объясняются их ориентированностью на носителя иностранного языка как такового, без учета специфически языковых интерференционных явлений. Следует признать, однако, что в некоторых пособиях предпринимается попытка дать особые рекомендации носителям некоторых языков (в том числе и русского), но при этом список возможных трудностей является неполным и носит, скорее, характер дополнительной информации. При этом, если для преодоления, например, испанского или японского акцентов предусмотрены некоторые специальные разделы (посвященные парам фонем /b/-/v/ и /r/-/l/ соответственно), возможные трудности для русскоязычных обучаемых лишь упоминаются (см. A. Cook, *American Accent Training*, 2000).

Вторая лингводидактическая лакуна связана с методами освоения включенных в указанные пособия фонетических явлений, т.е. с предлагаемыми в них упражнениями, которые часто оказываются однотипными и не предполагают последовательного формирования фонетической компетенции, в соответствии с переходом функциональных носителей английского языка на более высокий уровень владения им (от, например, A2 через промежуточные уровни к C1). Последнее, как представляется, с необходимостью требует построения определенной стратегии изучения того или иного фонетического явления, т.е. включения в процесс обучения разных типов заданий, соответствующих разным подвидам речевой деятельности. В рассмотренных же пособиях изучение фонетического материала преимущественно строится на имитативном подходе: обучающимся предлагается ознакомиться с изображением артикуляции, прочесть краткое описание произнесения того или иного звука, воспроизвести его аудиозапись и повторить за ней. Задания на сопоставление и различение как сегментных, так и супraseгментных аспектов фонетической системы в том или ином виде включены в большинство пособий. Однако преобладающим типом упражнений являются задания на воспроизводство изучаемого материала в ограниченном контексте, чаще всего – в виде отдельных слов или отдельных коротких высказываний, вырванных из более широкого коммуникативного контекста. Упражнения на порождение речи в свободном разговоре, способствующие формированию устойчивой фонетической компетенции как части компетенции коммуникативной, включены в указанные пособия в значительно меньшей мере.

Таким образом, можно сделать вывод о высокой вероятности лингводидактической неэффективности рассматриваемых пособий при преподавании американского произношения в русскоязычной аудитории. В связи с этим представляется необходимым разработать методическое пособие, основанное на контрастивном анализе фонетических систем, позволяющем включить в курс только необходимые для преодоления русскоязычного акцента при освоении американского варианта английского языка явления, с учетом важнейших этапов формирования фонетической компетенции у русскоязычных обучаемых.

В соответствии с целями обучения, контрастивный анализ фонетических систем необходимо проводить для всех их уровней: как сегментики (учитывая аллофонию и фонотактические закономерности), так и супraseгментики (включая словесное и синтагматическое ударение, а также весь комплекс интонационных явлений, не ограничиваясь только мелодикой). Сопоставительный анализ позволяет выявить черты американского произношения, вызывающие особые трудности в процессе овладения ими русскоязычными обучаемыми. В области вокализма это, например, характеристики классов фонем, отсутствующие в системе русского языка: системный признак *напряженности / ненапряженности* и связанные с ним параметры примыкания гласных и реализация позиционной долготы [Kurath, 1964], а также реализация дифтонгов в пределах одного слога. В области консонантизма можно говорить об уже упоминавшемся признаке *сильный / слабый* [Ladefoged, 1999], с которым связана аспирация американских сильных смычных и варьирование длительности предшествующего гласного. Сравнение моделей и физических коррелятов словесного ударения в русском и английском языках убеждает в чрезвычайной важности этого аспекта для постановки американского произношения и его сложности для русских, изучающих американский английский, ср., например, различия в ударении существительных и глаголов.

При сопоставлении также выявляются проблемные зоны, обусловленные структурными чертами фонетической системы русского языка [Бондарко, 1977] и вызывающие разнообразные проявления иностранного акцента у русских функциональных носителей английского языка. В сфере консонантизма к ним, например, относятся: фонотактический запрет на появление звонких согласных в конце слова, противопоставленность

твердых и мягких согласных и связанные с ней дистрибутивные ограничения на появление твердого перед гласным переднего ряда высокого подъема, (где у русскоязычных обучаемых в силу интерференции реализуется мягкий согласный и часто присущая ему аффрицированность). В области супraseгментики в соответствии с контрастивным подходом представляется важным, к примеру, при изучении мелодического оформления общих вопросов указать на движение тона не только на интонационном центре, но и в постцентровой части, так как в аналогичных русских вопросах обычно реализуется ИКЗ (интонационная конструкция З), характеризующаяся падением тона на задержной части [Брызгунова, 1968].

Для обучения русско-английских функциональных билингвов с более высоким уровнем владения американским вариантом английского языка контрастивный анализ систем позволяет включить в программу и другие фонетические аспекты, незнание которых в меньшей степени влечет за собой возникновение коммуникативных сбоев, но отсутствие реализации которых в речи, тем не менее, формирует устойчивый (в отдельных случаях стереотипический) акцент, весьма нежелательный в некоторых коммуникативных ситуациях или видах дискурса. К таковым следует отнести, например, озвонченный аллофон /t/ в интервокальной позиции и разные виды раскрытия смычки у смычных согласных, выпадение безударного гласного перед сонантом, специфическую ритмическую организацию высказывания на английском языке.

Обращаясь к методическим приемам и способам постановки американского произношения русскоязычным обучаемым с опорой на контрастивный анализ фонетических систем, представляется важным подчеркнуть необходимость последовательного, поэтапного алгоритма, обеспечивающего включение в процесс обучения следующих компонентов: 1) объяснение артикуляции (реализации, произнесения) того или иного фонетического явления (в том числе с привлечением визуальных средств, включая фото- и видеопредставление артикуляции, схемы, графики и таблицы); 2) сравнение с соответствующими или сходными явлениями в родном языке; 3) отработка перцептивного аспекта, задания на опознание и различение; 4) тренировка произносительных навыков посредством упражнений на воспроизведение / имитацию моделей отдельно и в ограниченном контексте (на материале слов, заданных фраз), в том числе и в контрасте с похожими; 5) применение произносительных навыков в ограниченном и свободном контекстах, включая и 6) задания на перевод с родного языка, провоцирующие употребление изучаемых фонетических явлений (ср. [Шамина, 2006]). Необходимо также обеспечивать как аудиальное, так и визуальное предъявление учебного материала для формирования навыков устной и письменной видов речевой деятельности.

В качестве примера применения данного подхода можно рассмотреть обучение русских студентов произношению американских гласных переднего ряда среднего и низкого подъема. 1–2) Степень детализации описания данных гласных зависит от уровня подготовленности обучаемых; однако в соответствии с системным подходом описание для любого уровня должно включать как артикуляторные характеристики (в сравнении с аналогичным гласным в системе русского языка), так и их важные дифференциальные признаки: ненапряженность и усеченность, влияющие на долготу изучаемых гласных и обуславливающие их тесное примыкание к следующему согласному. 3) Упражнения на сопоставление пар слов в аудиозаписи, где обучаемому нужно отметить, одинаковые или разные слова представлены в каждой паре, а также задания на различение тех же или схожих пар в микроконтекстах – предложениях, в которых употребляется только один из предложенных вариантов, например *Where is my pen / pan?* 4) Упражнения на тренировку в ограниченном контексте включают задания на имитацию или самостоятельное прочтение слов с изучаемыми гласными в разных согласных контекстах, так что обучаемым необходимо обращать внимание на позиционную долготу сегментных единиц. На более высоких уровнях владения языком следует уделить внимание характерному для американского английского варьированию гласного /æ/ в позиции перед носовым сонантом, состоящему в появлении неоднородности гласного. Помимо отдельных слов необходимо практиковать произнесение изучаемых гласных и на материале скороговорок или коротких предложений типа *Sam dances fast, Matt dances best, Ben pats his pet* и т.д. На этом же этапе логично предлагать студентам задания на перевод, провоцируя употребление соответствующих гласных: На *кровати лежит кошка / There is a cat on the bed.* 5) Упражнения на использование той или иной единицы сегментного уровня в свободном контексте часто будут сочетаться с отработкой какого-либо супraseгментного явления. Например, одно из возможных заданий на произношение гласных заключается в том, что обучаемым предлагается, работая в парах, зачитывать друг другу заданные или составленные самими студентами предложения и, слушая предложения партнера, выражать удивление, повторяя услышанное в вопросе-переспросе с присущим ему интонационным оформлением: А: *Sam dances fast.* В: *Sam dances 'fast?!* Другим возможным заданием является описание одежды вымышленного лица с употреблением слов из предложенного списка, содержащего слова с изучаемыми гласными (*belt, red..., hat, jacket...*), вкупе с правильным интонационным оформлением перечисления.

Таким образом, системный подход позволяет обеспечить адекватный задачам обучения подбор материала и типов учебных заданий. Разработка подобного пособия представляется актуальной в условиях возрастающих требований к функциональному англоязычному билингвизму в современной межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Список литературы

- [1] Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977. 175 с.
- [2] Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М.: Наука, 1968. 281 с.
- [3] Павловская, И.Ю. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология: курс лекций / И.Ю. Павловская, Н.И. Башмакова. СПб., 2007.
- [4] Варжавитина Е.А., Шамина Е.А. Принципы отбора материалов к вводным курсам английского и немецкого языков. Материалы XXXIV всероссийской научно-практической конференции преподавателей и аспирантов филологического ф-та СПбГУ, секция Фонетики. Вып. 10, ч.2. СПб, 2005. Стр. 27 – 32.
- [5] Шамина Е.А. Типы интонационных упражнений. Материалы XXXV международной филологической конференции. Современные проблемы лингводидактики и изучения иностранных языков. Вып. 24, 2006. Стр. 131 – 137.
- [6] Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – М.: Госиздат, 1929. 54 с.
- [7] Kurath, H.A. Phonology and Prosody of Modern English. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964. 158 p.
- [8] Ladefoged, P. American English. Handbook of the International Phonetic Association. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 41–44.

A COURSEBOOK OF AMERICAN PRONUNCIATION: SYSTEMIC PRINCIPLES OF DEVELOPMENT

E.A. Shamina, I.I. Sukhovalov (St. Petersburg, Russia)

The analysis of materials for teaching American English pronunciation reveals two kinds of linguo-didactic lacunae. First, none of them embrace all the relevant phonetic phenomena both at the segmental and prosodic levels. While most American English phonetic peculiarities included in the materials do not require special teaching or learning, other features of the English sound system that are strikingly different from those of the Russian system are not given any attention. Second, the exercises provided in the course books lack variety and contribute little to the consistent development of phonetic competence as part of communicative proficiency. The article offers a project of the coursebook based on the contrastive analysis of Russian and American English phonetic systems. The systemic approach 1) allows for including only those phonetic phenomena that are necessary in overcoming the Russian accent; 2) provides for selection of the exercise types that comply with the learning objectives. The phonetic course developed along these lines seems to meet the increasing requirements for the functional English bilingualism in the context of contemporary cross-cultural communication.

Key words: functional bilingualism, systemic approach, phonetic competence, American English, Russian-English interference

References

- [1] Bondarko L. V. Zvukovoj stroj sovremennogo russkogo yazy`ka. – M.: Prosveshhenie, 1977. 175 s.
- [2] Bry`zgunova E. A. Zvuki i intonaciya russkoj rechi. – M.: Nauka, 1968. 281 s.
- [3] Pavlovskaya, I. Yu. Osnovy` metodologii obucheniya inostranny`m yazy`kam: Testologiya: kurs lekciy / I. Yu. Pavlovskaya, N. I. Bashmakova. SPb., 2007.
- [4] Varzhavitina E. A., Shamina E. A. Principy` otbora materialov k vvodny`m kursam anglijskogo i nemeczkogo yazy`kov. Materialy` XXXIV vsersijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov filologicheskogo f-ta SPbGU, sekciya Fonetiki. Vy`p. 10, ch.2. SPb, 2005. Str. 27 – 32.
- [5] Shamina E. A. Tipy` intonacionny`x uprazhnenij. Materialy` XXXV mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii. Sovremennyy`e problemy` lingvodidaktiki i izucheniya inostranny`x yazy`kov. Vy`p. 24, 2006. Str. 131 – 137.
- [6] Shherba L. V. Kak nado izuchat` inostranny`e yazy`ki. – M.: Gosizdat, 1929. 54 s.
- [7] Kurath, H. A. Phonology and Prosody of Modern English. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964. 158 p.
- [8] Ladefoged, P. American English. Handbook of the International Phonetic Association. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 41–44.

VII. Лингвистические основы преподавания иностранных языков

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МАРКИРОВАННЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ В ТЕКСТАХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ФОРМ С СУФФИКСОМ -ING)

Т.А. Доброрадных (Тула, Россия)

В данной статье рассматриваются функциональные особенности текстов СМИ на материале онлайн версий популярных британских газет и журналов the Guardian и the Week, а именно, лингвистические особенности реализации маркированных глагольных форм в процессе выполнения задач, стоящих перед масс медиа. Актуальность данного исследования состоит том, что язык журналистики является «срезом» языковых явлений в данный момент времени и отражает концептуальную картину мира, существующую в сознании социума. Язык СМИ призван не только интерпретировать существующую картину мира, но и формировать ее посредством воздействия на реципиента. Полифункциональные маркированные единицы используются в текстах масс медиа для достижения стилистического эффекта и реализации функции воздействия.

Ключевые слова: язык СМИ, картина мира, полифункциональная единица, маркированный член

Язык СМИ представляет собой устойчивую внутриязыковую систему, содержащую в себе определенный набор лингвистических свойств, и выполняет ряд основных функций, а именно, «функцию сообщения» и «функцию воздействия» [Виноградов, 1963: 6]. Так как основной задачей масс медиа является воздействие и манипуляция, все языковые явления, используемые в текстах онлайн СМИ, маркированы тем или иным образом в зависимости от интенции автора и экстралингвистических факторов. Т.Г. Добросклонская отмечает актуальность изучения особенностей текстов СМИ, так как «тексты массовой информации все чаще служат основой для описания современного состояния языка, так как в них быстрее, чем где бы то ни было, находят отражение и фиксируются многочисленные изменения языковой действительности, все те процессы, которые оказываются характерными для современного речепотребления» [Добросклонская, 2008: 18].

Особый интерес представляет функциональный подход к изучению языковых явлений, так как именно он позволяет рассматривать язык в качестве «реально функционирующей сущности ментального и теснейшим образом связанного с ним языкового сознания» [Александрова, 2008: 212]. Изучение реализации глагольных форм в текстах СМИ с точки зрения функционального подхода необходимо, так как средства массовой информации и глобальная сеть Интернет оказывают большое влияние на процесс категоризации мира в сознании человека. М.Н. Володина пишет о том, что средства массовой информации имеют своей основной целью воздействие на адресата, поэтому выбор языковых средств зависит от системы ценностных ориентаций целевой аудитории и характеризуется концептуальными и эмоциональными аспектами. В.З. Демьянков подчеркивает необходимость рассмотрения лингвистических особенностей текстов СМИ в соответствии с их основной функциональной задачей. Ученый отмечает, что восприятие и осмысление сообщения опирается, в первую очередь, на систему ценностей, существующую в обществе, которая играет ключевую роль не только при передаче событий окружающей действительности автором текста, но и при его последующей интерпретации реципиентом. Именно поэтому большое значение имеют когнитивный и эмоциональный аспекты коммуникации. Помимо воздействующей функции, средства массовой информации ставят перед собой и задачу формирования массового мнения, общепринятого отношения к событиям и явлениям реальности: «СМИ способствует созданию новых ценностей, выполняя воспитательную функцию» [Демьянков, 2008: 74]. В.З. Демьянков также подчеркивает важность изучения особенностей языка СМИ с точки зрения событийности, так как в текстах СМИ, в первую очередь, описываются не явления и объекты окружающей действительности, а именно события, происходящие в реальном мире, при этом они содержат оценочный компонент.

Огромный вклад в развитие общей теории синтагматики внесла С.Г. Тер-Минасова, которая в своих многочисленных исследованиях отмечает важность экстралингвистических аспектов, определяющих параметры актуализации значения языковых единиц в рамках конкретной речевой ситуации. Ученый отмечает, что «общественная природа языка проявляется как во внешних условиях функционирования языка в данном обществе, так и в самой структуре языка, в его синтаксисе, грамматике» [Тер-Минасова, 2000: 38–39]. Специфика развития общественного сознания определенного социума неразрывно связана и проявляется

в принципах категоризации мира, что накладывает отпечаток на систему языка в целом, формируя новые компоненты значения лексических и грамматических единиц. Функционирование языка в речи определяется лингвокогнитивными процессами, происходящими в сознании человека: «важнейшими тезисами в этой связи являются тезисы о диалектическом единстве языка и речи, о динамике языковых процессов, обусловленных динамическим характером ментальных представлений в плане их порождения и репрезентации на уровне знака, о необходимости обращения к фактам внеязыковой реальности» [Вишнякова, 2016: 37].

Таким образом, особое значение для данного исследования имеет когнитивный подход к репрезентации языковых явлений, а именно изучение функционального аспекта актуализации значения глагольных форм и употребление маркированных единиц в процессе реализации прагматического потенциала текстов онлайн СМИ. Событийность как основная черта текстов СМИ формируется при помощи глагольных форм, интерпретирующих или описывающих действие. А.И. Смирницкий относительно передачи действия посредством глагольных форм пишет: «В одних глагольных формах процесс представляется только как процесс, текущий и продолжающийся во времени; в других формах процесс изображается в соединении с другими признаками, а именно с известными именными моментами (именные формы): в них процесс, оставаясь процессом, может быть частично представлен как признак (причастие) или же частично опредмечен (инфинитив и герундий)» [Смирницкий, 1959: 246].

Для данного исследования особый интерес представляют формы на -ing, которые помимо способности к репрезентации действия как процесса, сами обладают категориальной подвижностью, представляя собой полифункциональные языковые единицы. Выявление маркированности форм с суффиксом -ing предполагает изучение процессов взаимодействия лексической и грамматической морфологии в рамках речевого функционирования.

Н.Б. Гвишиани пишет о том, что языкам свойственно «нарушение «закона знака» – единства выражения и содержания» [Гвишиани, 1979: 5] и вводит понятие полифункциональности, которая выражается в соотношении словоформы с категориальным значением определенной части речи. Коллигационный и коллокационный аспекты сосуществуют в речи, благодаря чему аналитические формы получают признаки модальности и переходят в разряд лексико-фразеологических явлений.

Стоит отметить, что полифункциональность форм на -ing ставит под вопрос выделение их в различные части речи. Ряд ученых рассматривает формы с суффиксом -ing как отдельную часть речи, например, Е. Круизинга, И.П. Крылова и Е.М. Гордон объединяют герундий и причастие I в единый грамматический класс. О. Есперсен, Дж. Кёрм и Р. Зандвоорт в единую форму на -ing выделяют герундий и отглагольное существительное. Большой вклад в развитие частеречной системы английского языка внес А.И. Смирницкий, который подчеркивает взаимосвязь лексического значения слова с его общекатегориальным значением, так как грамматические категории зависят от конкретного лексического значения языковой единицы, в связи с чем невозможно рассматривать части речи, руководствуясь только морфологическими и синтаксическими признаками. А.И. Смирницкий предлагает рассматривать глагольные формы как различные стадии субстантивной репрезентации, где инфинитив является минимально субстантивной формой, а герундий представляет собой максимально субстантивную репрезентацию.

Возникновение таких единиц как форма на -ing является следствием диалектической природы языка. О.Д. Вишнякова отмечает, что «важнейшая роль в установлении категориальной природы изучаемых единиц принадлежит фактору взаимодействия лексико-фразеологического и морфосинтаксического аспектов построения речи» [Вишнякова, 2013: 129]. Таким образом, в процессе субстантивизации важную роль играют оба аспекта. В случаях, когда процесс адъективизации или субстантивации не завершен, то есть переход из одной части речи в другую не состоялся, языковая единица находится в стадии гипостазиса. Полифункциональные формы на -ing представляют особый интерес с точки зрения передачи действия как процесса, что представляет наибольшую ценность для текстов масс медиа, так как позволяет решать комплексные задачи, стоящие перед СМИ.

Динамика современного мира подразумевает ежедневное возникновение новых событий и явлений, которые необходимо именовать и концептуализировать в языке. Е.С. Кубрякова говорит о том, что «возможность осуществления действия сопряжена со сложным процессом создания нового концептуального содержания, обусловленного актуализацией определенного концептуального признака будущего именования в структуре исходной языковой единицы» [Кубрякова, 2004: 345]. Соответственно, языковые явления, возникающие в текстах СМИ, приобретают в контексте употребления новые коннотативные значения, которые, в первую очередь, являются оценочными, так как служат для создания системы ценностей и суждений у реципиента.

В рамках категории коннотативности принято различать оппозицию маркированный-немаркированный член, в которой противопоставляются функция сообщения и функция воздействия. Соответственно, маркированный член в данном случае обладает эмоционально-оценочным содержанием. Категории маркированности, которые включают клишированность, социолингвистическую обусловленность, идиоматичность и концептуальную полноценность, находятся в диалектическом взаимодействии и используются для усиления функции воздействия [Гвишиани, 1979].

Рассмотрим примеры реализации потенциала маркированных полифункциональных единиц в текстах онлайн версий британских газет и журналов:

Even just imagining being out of prison is difficult [The Guardian, URL]

В данном примере герундиальная конструкция, состоящая из двух форм на -ing и предложного дополнения *imagining being out of prison*, наглядно демонстрирует, каким образом маркированные стилистически полифункциональные единицы используются для выражения экспрессивного компонента высказывания. Помимо усиления значения, которое достигается посредством употребления подряд двух герундиальных форм, интерпретирующих действие как процесс, данная конструкция используется в роли подлежащего, что является распространенным стилистическим приемом. Наличие наречия *even* в значении «used to emphasize something surprising or extreme» в соответствии с Oxford Dictionary вносит компонент эмоциональности, а наречие *just* в значении «simply; only; no more than» накладывает оттенок разговорного стиля, что позволяет сделать высказывание максимально приближенным к повседневному общению. Конструкция *Even just imagining being* является маркированной в рамках категории социолингвистической обусловленности, которая напрямую связана с экстралингвистическими аспектами. Включение элементов разговорного стиля позволяет достичь неформальной подачи информации, а синтаксические средства выразительности в сочетании с эмоционально-окрашенным наречием неоднократно усиливают эффект, производимый на читателя. Таким образом, маркированные единицы *imagining* и *being* выступают в качестве средства достижения экспрессивности.

Isn't this like advocating for armed revolution? I ask. For civil unrest? [The Guardian, URL]

В данном примере герундиальная форма становится маркированной благодаря целому ряду грамматических, синтаксических и просодических средств. Во-первых, высказывание начинается с сокращенного отрицательного вопроса, что наделяет его экспрессивностью (синтаксическая конструкция) и определенной просодией (риторика). Во-вторых, *like* указывает на элементы разговорного стиля, придавая высказыванию неформальный характер и, тем самым, приближая его к читателю. В-третьих, герундиальная форма *advocating* в составе синтаксической конструкции использована в качестве субстантивной единицы, так как конструкция TO BE LIKE предполагает наличие существительного. При этом *advocating* представляет действие как длительный процесс. В дополнение к перечисленным средствам, при анализе последующих предложений, мы видим, что зависимые от герундия однородные члены *for armed revolution* и *for civil unrest* разнесены в два разных предложения, второе из которых не имеет ни подлежащего, ни сказуемого, но обладает соответствующей интонационной схемой. Предложение *I ask*, разделяющее однородные члены, является приемом риторики и еще больше усиливает экспрессивность конструкции. Так, маркированная форма *advocating* является единственной смысловой глагольной формой в высказывании и служит в качестве триггера эмоционального компонента высказывания.

Instead of earning £36,000 a year she now survives on £6,000 a year in benefits [The Guardian, URL]

Конструкция *instead of earning* представляет собой пример реализации категории клишированности. Маркированный член *earning* получает дополнительный компонент значения в процессе употребления в качестве составляющей устойчивого сочетания INSTEAD OF + NOUN / GERUND, имеющей фиксированное значение в Oxford Dictionary: «as a substitute or alternative to; in place of». Таким образом, употребление герундия в данной конструкции является следствием грамматической сочетаемости, а взаимозаменяемость существительного и герундия подчеркивает субстантивность последнего. Данная конструкция реализует аспект противопоставления, что придает конструкции эмоционально-оценочный характер.

Do not misunderstand me. While I have written on numerous occasions that Ford's accusations were worthy of being taken seriously, I believe that it is virtually impossible on the basis of her and Kavanaugh's competing testimonies to arrive at anything like certainty about the allegations. I consider myself an agnostic whose prejudices make my own conclusions unworthy of sharing [The Week, URL].

Данный пример наглядно иллюстрирует реализацию категории концептуальной полноценности, в которой маркированные единицы приобретают положительную или отрицательную коннотацию. Прилагательное *worthy* имеет в своем основном значении оценочный элемент и используется в сочетании с предлогом *of* и субстантивной единицей – WORTHY OF + NOUN / GERUND. В данном случае в качестве субстантивных единиц выступают глагольные формы на -ing в максимально субстантивной репрезентации. При этом, стилистический эффект усиливается посредством двух параллельных конструкций *worthy of being taken seriously* и *unworthy of sharing*, имеющих противоположное значение, вводимое префиксом *un-*. Данный синтаксический прием является средством риторики и реализует эмоционально-оценочный аспект, усиливая воздействие на читателя.

Таким образом, тексты СМИ обладают рядом лингвистических особенностей, обусловленных их функциональными задачами. В результате проведенного анализа очевиден тот факт, что с точки зрения функционального подхода событийность выражается посредством маркированных глагольных форм, которые не только описывают явления окружающей действительности, но и формируют определенное отношение к событиям, происходящим в реальности. В качестве элементов, реализующих экспрессивно-эмоционально-оценочный компонент, выступают маркированные полифункциональные единицы, которые репрезентируют действие как процесс и реализуют основную функцию текстов СМИ – воздействие на читателя. Маркированность языковых единиц обусловлена экстралингвистическими факторами, а именно, прагматическими аспектами языка СМИ и существующими в сознании адресатов языковой и культурной картинами мира.

Список литературы

- [1] Александрова О.В. Язык средств массовой коммуникации как часть коллективного пространства общества // Язык средств массовой информации, – Сб. – М., 2008. – С. 210–220.
- [2] Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М., 1963. – 252 с.
- [3] Вишнякова О.Д. Существует ли «модальное причастие» в английском языке? / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19 // Лингвистика и межкультурная коммуникация. №3. 2013. – С. 124–135.
- [4] Вишнякова О.Д. О роли функционально-когнитивных исследований в теории и практике преподавания языков / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19 // Лингвистика и межкультурная коммуникация. №4. 2016. – С. 36–45.
- [5] Гвишиани Н.Б. Полифункциональные слова в языке и речи. – М.: Высшая школа, 1979. – 201 с.
- [6] Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: учеб. пособие / Т.Г. Добросклонская. – М.: Едиториал УРСС, 2008. – 288 с.
- [7] Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык средств массовой информации. под ред. Володиной М.Н. – М.: Альма Матер, – 2008. – С. 374–394.
- [8] Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения; роль языка в познании мира. – М. 2004. – 345 с.
- [9] Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 440 с.
- [10] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. тер-Минасова. – М.: СЛОВО, 2000. – 264 с.
- [11] The Guardian, URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2018/oct/07/chelsea-manning-wikileaks-whistleblowing-interview-carole-cadwalladr>.
- [12] The Guardian, URL: <https://www.theguardian.com/society/2018/oct/07/one-in-five-britons-with-disabilities-have-their-rights-violated-un-told>.
- [13] The Week, URL: <http://theweek.com/articles/800195/right-wrong-kavanaugh-debate>.
- [14] Oxford University Press, URL: <https://en.oxforddictionaries.com>.

THE LINGUISTIC FEATURES OF THE USE OF VERBAL MARKED FORMS IN MASS MEDIA (-ING FORMS)

T. Dobroradnykh

The article is devoted to the functional aspects of mass media texts including linguistic features of the use of verbal marked forms for fulfilling the mass media main tasks. The research is based on the British mass media texts, namely, from the Guardian and the Week. The language of mass media is to be considered the current picture of linguistic phenomena in use. Mass media reflects the conceptual world view which exists in the society. Besides interpreting the reality, the language of mass media forms the world view influencing people's mind. Polyfunctional marked forms are used to create the stylistic effect and to realize the influential function.

Key words: Language of mass media, world view, polyfunctional unit, marked term

РОЛЬ ИМИТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Д.А. Зимарин (Россия, Москва)

Постановка произношения является неотъемлемой частью при обучении иностранного языка. Современные требования, предъявляемые к выпускникам лингвистических вузов, включают, помимо грамматических и лексических знаний, овладение произносительными навыками изучаемого языка. Однако количество часов, выделяемых на постановку произношения, значительно отличается от часов, выделяемых на усвоение лексического и грамматического материала. Нехватка часов оправдана, тем что усвоение грамма-

тического строя нового языка, развитие письменных и разговорных навыков зачастую требует гораздо большего времени. В сложившейся ситуации необходимо четко выстроить систему постановки произношения. Для достижения данной цели существует множество методов. В данной статье мы рассмотрим метод, основанный на подражании (имитации) произношению изучаемого языка, его достоинства и недостатки. Данный метод наиболее эффективен на начальном этапе постановки произношения и может применяться совместно с овладением теорией произношения и не исключает применение других методов обучения.

Ключевые слова: имитация, произношение, акцент, артикуляция, перцептивная база

Начиная изучать иностранный язык, мы часто замечаем, что знаем намного больше о нем, чем раньше казалось. Эти знания могут проявляться постепенно в процессе обучения. Это может быть не только информация о культуре страны изучаемого языка, но и также значение некоторых слов, которые присутствуют в родном языке или которые мы когда-либо слышали. Но в первую очередь мы воспринимаем звучание языка. Приблизительная информация о том, как звучит тот или иной язык так же хранится в нашей голове. Хранилище для большей части этой информации называется «перцептивная база».

Понятием «перцептивная база» занимались отечественные и зарубежные ученые. Оно включает в себя набор образов и эталонов языка, с помощью которых мы распознаем речь говорящего. В первую очередь распознавание звучащего текста построено на фонетической оболочке слова. Благодаря этому, человек обладает определенным набором эталонов звучания и может соотносить произношение слова с произношением определенного языка. Таким образом мы понимаем на каком языке говорит партнер по коммуникации, даже если мы не владеем этим языком. Мы имеем представление о примерном произношении английского, немецкого, китайского и других языков, для этого достаточно несколько раз в жизни услышать иностранную речь и эталоны произношения уже будут включены в перцептивную базу. Нужно также отметить, что акустические примеры, хранящиеся в этой базе связаны с произносительными навыками. То есть мы знаем как звучит немецкий язык, но говорить на нем не можем, однако можем имитировать произношение и интонацию этого языка.

В своих работах З.Н. Джапаридзе отмечал, что под перцептивной базой языка следует обозначать фонетическую систему средств восприятия звучания текста. Под перцепцией он понимал восприятие звучания, а не значение текста. Перцептивная база развивается и совершенствуется в процессе овладения языком [Джапаридзе, 1985: 95]

А.С. Штерн выделял несколько уровней перцептивной базы, самый низкий из которых содержал эталоны морфем, слогов и звуков. А более высокие уровни связаны с пониманием и осмыслением текста [Штерн, 1992: 126].

Зиндер Л.Р. так же, как и Джапаридзе противопоставляет восприятие пониманию. Он утверждает, что для восприятия текста не нужно его понимать [Зиндер, 1941: 150].

При обучении произношению иностранного языка понимание текста отходит на второй план. В первую очередь необходимо уделить внимание артикуляции, так как на первом этапе постановки произношения словарный запас обучающегося является незначительным по объему.

Имитацию активно использовал и описывал Н.Д. Климов. Он использовал имитацию произношения для тренировки навыков самоконтроля произношения. Он выделял несколько способов самоконтроля, основанных на имитации: с последовательной и синхронной имитацией. Последовательная имитация традиционно применяется в обучении произношению иностранного языка. Данный способ тренировки основан на повторении текста за эталоном. Основной недостаток данного способа заключается в невозможности точно сверить произношения обучающегося и эталона. Способ с синхронной имитацией основан на использовании специальных программ для обработки звука. Обучающийся записывает текст на диктофон и синхронно воспроизводит его вместе с эталоном. Данный способ позволяет более объективно оценить собственное произношение [Климов, 2010: 93]. Однако данный метод самоконтроля можно использовать уже на более продвинутом уровне владения языком. Для начального этапа следует использовать более простой метод, также основанный на имитации.

Приступая к постановке произношения преподаватель должен обратить внимание обучающихся на то, что все в той или иной мере слышали произношение изучаемого языка, а значит уже сформировали представление о его звучании. По просьбе преподавателя обучающийся должен попробовать описать на что похоже произношение изучаемого языка, таким образом начинают закладываться основы самоконтроля произношения необходимые для подражания. После описания произношения иностранного языка (например, немецкий язык похож на лай собаки. Произношение очень резкое), обучающийся должен попробовать спародировать (сымитировать) это произношение. Обучающийся произносит предложение на родном языке, а затем пытается произнести это же предложение с акцентом (используя произношение иностранного языка). Имитация

иностранный произношения должна быть максимально утрированной. Таким образом применяются заложенные в перцептивной базе эталоны произношения иностранного языка. Не следует ожидать от обучающегося очень четкой артикуляции и чистого произношения, так как это всего лишь первый этап, направленный на осознанный самоконтроль и подражание. Следующим этапом должен стать анализ изменения звучания и артикуляции. Обучающийся произносит несколько раз по очереди одно и то же предложение или словосочетание с произношением родного и иностранного языка и пытается объяснить изменения на произносительном и артикуляционном уровнях (челюсть широко раскрывается, губы округлены и вытянуты вперед...). Несмотря на то, что это всего лишь первая попытка, в артикуляции уже можно проследить значительные изменения. Это указывает на непосредственную связь перцептивной и артикуляционной баз. Следующий этап основан на переходе от слов родного языка к словам иностранного происхождения. Рассмотрим этот этап на примере немецкого языка. Возьмем слово «бутерброд». После первых двух этапов обучающийся уже имеет представление о необходимых артикуляционных изменениях в произношении и, соответственно, ему будет уже легче перестроить свой речевой аппарат и симитировать немецкое произношение. Переходя от слов к предложениям и текстам, обучающимся будет намного легче понимать и усваивать механизм и интонационный и ритмического оформления иностранного языка, так как обучающийся будет постоянно обращаться и совершенствовать произносительные эталоны, хранящиеся в перцептивной базе.

Подводя итог можно сказать, что использование имитации на начальном этапе постановки произношения облегчает понимание механизма образования звуков иностранного языка, также ускоряет усвоение интонационного и ритмического оформления речи на иностранном языке. У обучающегося четко формируются различия в артикуляции родного и иностранного языков.

Список литературы

- [1] Джапаридзе З.Н., Перцептивная фонетика (основные вопросы). Тбилиси.: Мецниереба, 1985.
- [2] Зиндер Л.Р., Строева-Сокольская Т.В., Современный немецкий язык. Л.: Учпедгиз, 1941.
- [3] Климов Н.Д. О построении ориентировочной основы воспроизведения фонетических образцов иностранного языка в фазе самоконтроля. – М.: МГЛУ, 2010.
- [4] Штерн А.С., Перцептивный аспект речевой деятельности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992.

THE ROLE OF SIMULATION IN THE PROCESS OF SETTING PRONUNCIATION

Zimarin D.A.

Pronunciation is an integral part of learning a foreign language. Modern requirements for graduates of linguistic universities include, in addition to grammatical and lexical knowledge, mastering the pronunciation skills of the target language. However, the number of hours allocated for the production of pronunciation is significantly different from the hours allocated for the assimilation of lexical and grammatical material. The lack of hours is justified by the fact that mastering the grammatical structure of a new language, the development of written and spoken skills often requires much more time. In this situation, it is necessary to clearly build a system of pronunciation. To achieve this goal there are many methods. In this article we will consider a method based on imitation of the pronunciation of the target language, its advantages and disadvantages. This method is most effective at the initial stage of learning the pronunciation and can be used in conjunction with mastering the theory of pronunciation and does not exclude the use of other teaching methods.

Key words: imitation, pronunciation, accent, articulation, perceptual base

References

- [1] Dzhabaridze Z.N., Perceptivnaja fonetika (osnovnye voprosy). Tbilisi.: Mecniereba, 1985.
- [2] Zinder L.R., Stroeve-Sokol'skaja T.V., Sovremennyy nemeckij jazyk. L.: Uchpedgiz, 1941.
- [3] Klimov N.D. O postroenii orientirovochnoj osnovy vosproizvedenija foneticeckih obrazcov inostrannogo jazyka v faze samokontrolja. – М.: MGLU, 2010.
- [4] Shtern A.S., Perceptivnyj aspekt rechevoj dejatel'nosti. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1992.

ВИДЫ ДИСКУРСА В НЕМЕЦКОМ УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ

И.Н. Кудрявцева (Москва, Россия)

В работе проводится исследование учебного диалогического дискурса с использованием понятий речевого автоматизма, высказывания как основной единицы диалога, универсальности и социального характера диалогических отношений, фрейма, когнитивности. В работе исследуются языковые особенности диалога, социальные роли участников и делается вывод об актуализации в них разговорного, профессионально-делового и дидактического дискурса.

Ключевые слова: диалог, дискурс, речевой автоматизм, высказывание, типичные ситуации, типичные языковые средства, социальные роли; разговорный, деловой, дидактический дискурс

Оснoвы изучения диалогического дискурса были заложены в работах отечественных ученых 20-х годов XX века. В статье «О диалогической речи» Л.П. Якубинский [Якубинский, 1986] впервые в научной литературе употребляет термин речевая деятельность, пишет о функциональном многообразии речи. Он обращает внимание на цели общения, практические и художественные; безразличные, интеллектуально и эмоционально убеждающие, и предвосхищает понятие иллокутивного речевого акта. Разграничивая две формы речи, монолог и диалог, Якубинский выделяет диалог как основную, «естественную» форму речи, без которой не существует речевого взаимодействия. Основной единицей диалога Якубинский считает реплику и пишет о реплицировании, чередовании высказываний собеседников со взаимным прерыванием, неподготовленностью и спонтанностью речи. Якубинский отмечает важность для диалога таких экстралингвистических факторов, как мимика и жест. Он обращает внимание на социальные роли собеседников, наличие у каждого из них «апперцепирующей массы», т.е., знаний о мире, личного опыта или, говоря современным языком, своей картины мира. Якубинский разграничивает в ней элементы «устойчивые», обусловленные влиянием среды, в которые входит владение структурами языка, и элементы «преходящие», возникающие «в условиях момента». Якубинский высказывает идею о существовании «предупредительных» речевых сигналов, подготавливающих восприятие и верное понимание собеседника – обращений, вводных слов и др., выполняющих фатическую, контактоустанавливающую, функцию. Мысль Якубинского о повторяющихся в (бытовом) диалоге темах, связанных с повторяющимися ситуациями, и использовании в них типичных языковых средств, приводящих к т.н. речевому автоматизму, перекликается с позднейшими идеями когнитивной лингвистики, понятиями фрейма и сценария.

Идеями Якубинского созвучны мысли М.М. Бахтина. В основе теории М.М. Бахтина лежит особое понимание языковой коммуникации и основанной на ней системы культуры. Бахтин рассматривает высказывание как основную единицу диалога, отношения между репликами как отношения между высказываниями (вопрос, ответ, утверждение, согласие, предложение, принятие) [Бахтин, 1979: 252], а сам диалог как «социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемого высказыванием и высказываниями» [Волошинов, 1993: 188]. Высказывание связано с конкретной ситуацией, событием, которые позволяют понять сказанное. Бахтин вводит понятие двухголосого слова, предполагающего, что высказывание точки зрения есть высказывание о другой точке зрения, и утверждает универсальный характер диалогических отношений, пронизывающих мир. В высказывании в полной мере проявляется многофункциональность слова: полнота содержательно смысловой (слово-понятие), наглядно-выразительной (слово-образ), эмоционально-волевой его стороны. Неоднородность национального языка охватывается у Бахтина терминами «жанр», «социально-идеологический язык», «профессиональный язык» и подразумевает типический вариант употребления языка от бытового диалога до художественного произведения. Под термином «разноречие» понимается то, что сегодня характеризуется как стратификация языка, его разделение на социально-групповые, «профессиональные», «жанровые» языки, языки поколений. Т.о, работы М.М. Бахтина позволяют подойти к пониманию многообразия диалогического дискурса.

Когнитивная теория диалога разрабатывалась многими зарубежными учеными. Соответственно воззрениям выдающегося американского исследователя М. Минского, в сознании участников диалога дискурс моделируется в форме «фреймов» (типовых ситуаций) или «сценариев» (фреймы с акцентом на развитии ситуаций). Термин «фрейм» был введен М. Минским при разработке теории искусственного интеллекта, позднее использовался при исследовании естественного языка. Минский писал: «... человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти неко-

торую структуру данных (образ), называемую нами фреймом, с таким расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных деталей сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений или процессов» [Поляков, 1975]. На верхнем уровне фрейма представлена базовая информация о состоянии объекта, на низших (терминалах, терминальных слотах) содержатся конкретные значения и данные. Несмотря на типичность ситуаций, число возможных фреймов велико. Минский и другие исследователи связывают фрейм с постановкой вопросов относительно ситуации, которые помогают уточнить перечень рассматриваемых тем и требуемых методов. Фрейм как идеальный образ реального предмета или явления постоянно согласуется с действительностью и по необходимости заменяется другим фреймом.

Когнитивная теория диалога связана также с именем известного нидерландского ученого Т. ван Дейка [Демьянков, 1996]. Лингвист исследует диалог на семантическом, прагматическом и интерактивном уровне. На семантическом уровне важно понятие пропозиции как трансформации предложения языка со связями *cause*, *reason*, *situation*, *fact*, понятий рабочей, эпизодической и долговременной памяти и макроправил перехода пропозиций из одного вида памяти в другой, благодаря которым возможны отмена «устаревших» пропозиций, выводы и обобщения, выстраивание иерархий, структурирование нарративной или диалоговой схемы. Согласно данной теории, эти процессы контролируются системой языковых знаний, нормами, оценками, мнениями, интересами собеседников. Обработка прагматической информации связывается с пониманием типа речевого акта, опорой на ожидания, осмыслением уже сказанного и ситуации в целом. При интерактивной обработке дискурса создается репрезентация актуализируемой социальной ситуации с ее составляющими, в том числе, социальным контекстом, типичными ситуациями, социальными ролями участников, социальными действиями, категориями диалогической схемы.

Характеризуя понятие когниция, известный отечественный лингвист Е.С. Кубрякова отмечает: «Ключевое для всей когнитивной науки понятие когниции относится, прежде всего, к познанию ОБЫДЕННОМУ, КАЖДОДНЕВНОМУ, так сказать, непосредственному, важному для взаимодействия человека с миром его обычной жизни» [Кубрякова, 2001]. Когниция предполагает не только получение знаний, но и их использование в виде практических навыков и умений. Она охватывает процессы трансформации, свертывания и развертывания, хранения и использования сенсорных данных. Когнитивное направление создает теорию простого взаимодействия с миром в сфере нашего каждодневного и повседневного опыта, отличной от научного познания.

Эти теоретические предпосылки лежат в основе исследования, проведенного на материале диалогов учебника *DaF kompakt neu* [DaF kompakt neu, 2016]. Диалоги представляют типичные бытовые ситуации: «В кафе», «В туристическом бюро», «На улице незнакомого города», «В полиции», «В бюро находок», «В банке», «У врача». Диалоги выступают как фреймы, или сценарии (развертывание фрейма во времени), тексты (У. Эко) и предлагают употребление типических языковых выражений в типичных ситуациях (речевой автоматизм). В каждом сценарии средства могут варьироваться по обстоятельствам и имеют свои культурно-языковые особенности. Диалоги содержат большое число вопросительных высказываний, которые позволяют идентифицировать, уточнить или изменить фрейм, побудительные и утвердительные высказывания. Социальные роли в диалогах могут быть симметричными (молодые люди одного возраста) или асимметричными (разговор с начальником, разговор непрофессионала с профессионалом как низшая ступень профессионального общения) [Hoffmann, 1987], а также, в широком смысле, диалог учителя и ученика в процессе обучения, который охватывает все разыгрываемые ситуации.

На начальном этапе диалоги содержат небольшое количество разговорных элементов, поскольку для успешного обучения необходимо закрепить нормы литературного языка. Учебный характер дискурса обнаруживается в постепенном развертывании высказывания, речевой избыточности по сравнению с живым диалогом, употреблении повторов, необходимых для презентации и закрепления синтаксиса литературного языка. Пример – классический сценарий кафе или ресторана.

Jan: Wir möchten gerne bestellen.

Kellner: Ja, gern. Was nehmen Sie?

Jan: Ich nehme ein Zanderfilet und einen Weißwein.

Stefanie: Ich nehme ein Wiener Schnitzel und ein Mineralwasser. Aber ich möchte das Schnitzel nur mit Salat, ohne Kartoffeln. Geht das?

Kellner: Das geht natürlich. Das Mineralwasser mit oder ohne Kohlensäure?

Stefanie: Mit Kohlensäure.

Kellner: Und was nimmst du?

Felix: Ich möchte auch ein Wiener Schnitzel mit Kartoffeln, aber ohne Salat.

Kellner: Und was möchtest du trinken?

Felix: Ich trinke Cola. [DaF kompakt neu A1, 2016: 156].

Особый интерес представляют фреймы, содержащие речевой акт побуждения. В них непрофессионал обращается к профессионалу (банк, полиция, бюро находок), лицо менее компетентное, к лицу более компетентному (вопрос в чужом городе о дороге *Wie komme ich zu ...?* или вопросы подчиненного к начальнику). Зачин представлен т.н. «открытыми» вопросами [Conrad, 1978] с вопросительным словом *wie*. Ответом слу-

жит побудительное высказывание. Ср. *Melanie: Entschuldigung, wie komme ich zum Bundeshaus? Passantin: Hm. Gehen Sie hier geradeaus über die Kreuzung...* [DaF kompakt neu A1: 162]

Во фрейме „Café Waschsalon” актуализируются различные формы побуждения: официальные, *Infinitiv* в *Anleitungen* (*Start drücken*), высказывание с местоимением *Sie* в *Anweisungen* (*Bezahlen Sie am Automaten!*), разговорные формы, форма повелительного наклонения 2 лица единственного и множественного числа (*Komm! Kommt!*), высказывание с местоимением *wir* (*Gehen wir doch mal heute ins Kino!*), косвенно-побудительные вопросительные высказывания с модальными глаголами для выражения просьбы и предложения (*Entschuldigen Sie, können Sie mir bitte helfen? Darf ich noch mal nachfragen? Sollen/wollen wir einen Kaffee trinken?*), косвенно-побудительные повествовательные высказывания с модальным глаголом *müssen* (*Sie müssen*). Воспроизводится такая особенность разговорной речи, как подхват (*hier in meinem Rock, da steht*). Приводятся ответные реплики фрейма побуждениях [Сёрль, 1986], свидетельствующие о готовности/ неготовности, желании/ нежелании собеседника выполнить необходимое действие (*Ja, gerne. Wie du willst. Nein, danke. Nein, das geht schon.*)

После закрепления пропозиции в эпизодической памяти происходит развертывание фрейма с опорой на полученную информацию, и становится возможным употребление кратких высказываний (эллипс) и разговорных элементов естественного диалога [Ивлева, 2007: 117–119], [Brinkmann, 1975]. Это проявляется в диалоге молодого сотрудника с начальницей, который носит дружеский характер и поддерживает хорошую рабочую атмосферу (*ein gutes Betriebsklima*). Ср.:

Frau Wald: Hallo, Herr Schneider, Mittagspause. Kommen Sie mit in die Kantine?

Max: Ja, gerne. Eine Sekunde noch, ja?

Frau Wald: Sie schauen so ernst. Gibt es ein Problem?

Max: Nein, ...na vielleicht ein kleines Problem. Ich habe keine Waschmaschine...

Frau Wald: Und warum bringen Sie die Wäsche nicht in die Wäscherei?

Max: Viel zu teuer.

Frau Wald: Dann gehen Sie doch in einen Waschsalon

...

Frau Wald: Das war wirklich ein kleines Problem. Aber jetzt hab' ich ein großes Problem.

Max: Ja?

Frau Wald: Hunger! Und die Kantine macht gleich zu.

Max: Gehen wir schnell! [DaF kompakt neu A1: 160, 161]

В других диалогах незнакомая девушка дает молодому человеку советы и помогает освоить стирку. Ср.:

Lena: Um Gottes willen! Sie müssen zuerst alles sortieren, also nach Material: Baumwolle Wolle, Seide, und so.

Max: Ähm. Verzeihung. Das war ein bisschen schnell. Können Sie das noch mal wiederholen?

Lena: Also, ich meine: Sie müssen nachschauen: welches Material ist das und mit wie viel Grad darf ich das waschen?

Max: Entschuldigung, ich muss noch mal fragen: und wo kann ich das nachschauen?

Lena: Schauen Sie mal hier, hier in meinem Rock, da steht: 100 Prozent Baumwolle und hier 40 Grad. [DaF kompakt neu A1: 161]

Молодые люди вскоре переходят на «ты» (*Wollen wir nicht "du" sagen?*), увлекаются музыкой и беседой, а вещи окрашиваются в другие цвета и «сажаются». Далее происходит разрыв шаблона, жесткой рамки фрейма. Используется принцип латерального мышления, которое позволяет делать «скачки» в любом направлении допускает ошибку как промежуточный шаг. Оно использует юмор, привлекает интуицию и избавляет от стереотипов. На нем основана техника «мозгового штурма». Молодой человек дарит свой свитер, рубашку и куртку девушке. Они становятся друзьями. Ср.:

Max: Das war bestimmt die Musik, weiß du was: probier mal das Hemd und den Pulli an.

Die passen dir bestimmt.

Lena: O.k. ... Wie sehe ich aus?

Max: Super!

Lena: Danke! Soll ich die schwarze Jacke auch anprobieren?

Max: Ja, probier mal an!

Lena: Und?

Max: Du siehst klasse aus. Die Superidee: neue Kleider im Waschsalon!

Lena: Wir sind schon zwei Profis!

Max: Hm. Und Kleider machen Freunde. [DaF kompakt neu A1: 162].

В диалогах с профессионалами разговорный и дидактический дискурс сочетаются с деловым. Деловой дискурс проявляется, например, в уточняющих переспросах клиента и разъяснении банковских терминов сотрудницей банка. Разговорный дискурс сказывается в употреблении междометий (*aha, ach, ähm, hm*), модальных частиц (*also, denn*) в репликах клиента, кратких реплик, модальных слов и модальных частиц (*also, doch*) в речи сотрудницы. Ср.:

Fr. Glimp: Also, Sie möchten ein Konto eröffnen, ein Girokonto oder ein Sparkonto?

Rui: Ähm, Entschuldigung, ich kenne die deutschen Fachwörter nicht. Was ist denn der Unterschied?

Frau Glimp: Also, wenn Sie Geld anlegen wollen, dann können Sie das Geld auf ein Sparkonto aufzahlen, z.B. auf ein Tagesgeldkonto. Da bekommen Sie Zinsen.

[DaF kompakt neu A2: 199].

Диалоги в полиции и бюро находок начинаются с приветствия и обращения по имени, включают в себя местоименные и эллиптические вопросы, уточняющие фрейм. Они носят более разговорный характер, чем в ситуации в банке, и содержат междометия, модальные слова и модальные частицы *Ср.: "Polizist: Hm. Ja, und dann..."*, *"Polizist: Hm, wir brauchen das bitte schriftlich"*, *"Rui: Hm, gut."* Выражением радости по поводу найденного бумажника в ситуации актуализируется разговорный дискурс, а удачно приведенной поговоркой, дидактический дискурс. *Ср.:*

Rui: Danke, das ist ja wunderbar. Da freue ich mich sehr! Ich habe mir schon große Sorgen gemacht! Die Karten, man hört ja so viel. Ich hatte wirklich Angst.

Angestellter: Das glaube ich. [DaF kompakt neu A2: 199].

Rui: Mein Gott! Da habe ich Glück gehabt! Das ist wie ein Märchen!

Angestellter: Ende gut, alles gut! [DaF kompakt neu A2: 200]

Итак, в учебных диалогах представлены разговорный, деловой и дидактический дискурсы. Они строятся как последовательность речевых актов (вопроса – ответа и др.), воспроизводят типичные ситуации и характерные черты живой разговорной речи: употребление высказываний с различной коммуникативной направленностью, эллипса, подхвата, модальных частиц, междометий и восклицаний (*oh, aha, hm, uff*), элиминацию личного местоимения 1 лица единственного числа, особенностей молодежного слэнга (обращений *du, Lea, Hi, Hallo*, сокращений *LG, VG, WE*), социально сниженной лексики (*Mist, verflix*), оценочных высказываний (*Klasse, super, Mist*), некоторых фонетических явлений (*Daaaaanke*).

Деловой дискурс связан с исполнением профессиональных ролей (официант, служащий банка, полиции, врач, гость, клиент, пострадавший, пациент). Актуализация дискурса обусловлена необходимостью регулирования поведения или информирования собеседника и подчинена актуализации разговорного дискурса, степень которой варьируется от одной роли к другой.

Учебный дискурс актуализирует социальные роли учителя и ученика, в широком смысле слова, и выражается в том, что диалоги очищены от шероховатостей устной речи (обрыв высказывания, изменение его структуры, перебивание одного собеседника другим, употребление вульгаризмов итд.), включают в себя употребление пословиц и поговорок. Обучение нормам литературного языка опережает обучение разговорному стилю. Степень «разговорности» нарастает постепенно и поддерживается специальными дидактическими приемами, в том числе, повторами и нарушением ожидания при использовании латерального мышления (юмор).

Список литературы

- [1] Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
- [2] Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.). Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода науки о языке. – М.: Лабиринт, 1993.
- [3] Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: Благовещенский Гуманитарный Колледж им. И.А.Бодуэна де Куртене.
- [4] Ивлева Г.Г. Справочник по грамматике немецкого языка. – М.: МГУ. Омега-Л, 2007.
- [5] Сёрль Дж.Р. Косвенные речевые акты//Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVIII.М.: Прогресс, 1986.
- [6] Якубинский Л.П. Язык и его функционирование. Избранные работы. – М.: Наука, 1986.
- [7] Brinkmann H. Reduktion in gesprochener und geschriebener Rede//Gesprochene Sprache. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 1975.
- [8] Conrad R. Zur Syntax und Semantik von Frage und Antwort. Berlin: Akademie Verlag, 1978.
- [9] Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. Berlin: Akademie Verlag, 1987.
- [10] DaF kompakt neu. Kurs- und Übungsbuch. A1. Stuttgart: Klett, 2016.
- [11] DaF kompakt neu. Kurs- und Übungsbuch. A2. Stuttgart: Klett, 2016.
- [12] Демьянков В.З., Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика// Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В.Ломоносова, 1996. URL: <http://www.infolex.ru/Cogling.htm> (30.01.2018).
- [13] Кубрякова Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный». URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2001/01/kubryakova.pdf> (20.01.2018).
- [14] Поляков С.Э. Фреймы М. Минского (1975). URL: <http://psyfactor.org/lib/polyakov3.htm> (27.01.2018).
- [15] URL: <https://4brain.ru/tvorcheskoe-myshlenie/lateralnoe-myshlenie.php> (21.01.2018).

THE TYPES OF DISCOURSE IN THE GERMAN EDUCATIONAL DIALOGUE

I. Kudryavtseva (Moscow, Russia)

This paper considers the research of didactic dialogical discourse using the concepts of speech automatism, proposition as basic unit of dialogue, universality and social nature of Dialogic relations, frame, cognition. This paper investigates the language features of the dialogue, the social roles of participants and concludes about the actualization of spoken, formal (professional) and didactic discourse in them.

Key words: dialogue, discourse, speech automatisms, proposition, typical situation, typical language features, social roles; conversational, formal (professional), didactic discourse

References

- [1] Bakhtin M.M. *Ehstetika slovesnogo tvorchestva*. – M.: Iskusstvo, 1979. S.252.
- [2] Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya*. Blagoveshhensk: Blagoveshhenskij Gumanitarnyj Kolledzh im. I.A. Boduehna de Kurtene.
- [3] Ivleva G.G. *Spravochnik po grammatike nemetskogo yazyka*. – M.: MGU. Omega-L, 2007.
- [4] Voloshinov V.N. (Bakhtin M.M.). *Marksizm i filosofiya yazyka. Osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda nauki o yazyke*. – M.: Labirint, 1993. – S.188.
- [5] Syorl' Dzh.R. *Kosvennye rechevye akty//Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. XVIII. – M.: Progress, 1986.
- [6] Yakubinskij L.P. *Yazyk i ego funktsionirovanie. Izbrannye raboty*. – M.: Nauka, 1986.
- [7] Dem'yankov V.Z., Kubryakova E.S. *Kognitivnaya lingvistika// Kratkij slovar' kognitivnykh terminov*. URS: <http://www.infolex.ru/Cogling.htm>.
- [8] Kubryakova E.S. *O kognitivnoj lingvistike i semantike termina «kognitivnyj»* URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2001/01/kubryakova.pdf> (20.01.2018).
- [9] Polyakov S.EH. *Frejmy M. Minskogo (1975)*. URL: <http://psyfactor.org/lib/polyakov3.htm> (27.01.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Л.М. Осиновская (Тюмень, Россия)

Национальные системы образования и разные подходы к взаимодействию преподавателей и студентов существенным образом влияют на характеристики педагогического дискурса, в частности на выбор ведущих способов репрезентации педагогического воздействия. Корректное воздействие преподавателя на студента способствует гармоничному вхождению последнего на уровень современной культуры. Владение педагогом различными типами и способами вербального педагогического воздействия обеспечивает не только эффективность взаимодействия «преподаватель-студент», но и является общественно значимым. Это объясняется тем, что выбор методов воздействия, а именно вербальных и невербальных способов репрезентации педагогического воздействия служат свидетельством либо авторитарности педагога, либо его гуманистической позиции. Цель данного исследования – выявление вербальных и невербальных средств репрезентации педагогического воздействия в англоязычной культуре и оценка их с точки зрения максимального развития субъектности студента. Материалом исследования корпус примеров из фильмов М. Ньюэлла, Г. Ван Сента, П. Уира, Р. Хейнса, Т. Хупера. Критерием отбора были ситуации взаимодействия педагогов и студентов в учебной аудитории. Анализ показал, что большая часть средств воздействия являются вербальными, общий объем невербальных способов репрезентации педагогического воздействия составляет 15% всего просмотренного материала. Такое соотношение вербальных и невербальных средств дает нам

право констатировать, что для представителей англоязычной культуры характерна низкая степень насыщенности невербальными эмоциональными элементами. Преподаватель создает образ вежливого (поддержка, соучастие) партнера по общению 51%, сдержанного в проявлении отрицательных эмоций 49%. Исследование позволило сопоставить употребление личных местоимений в начале знакомства преподавателя и студентов, в ходе развития и в завершении взаимодействия и сделать вывод, что коммуникация с течением времени развивается и приходит к общению практически на равных. Лексико-грамматический анализ позволил выявить преобладающую роль (78%) таких языковых средств как вопросы к аудитории, большое количество императивных предложений, наличие модальных глаголов, восклицаний и цитат. В заключении делаются выводы об основных характеристиках вербальных и невербальных способов репрезентации педагогического воздействия, способствующих развитию субъектности студента, в сопоставлении английской и американской культур.

Ключевые слова: культура, коммуникация, вербальная и невербальная коммуникация, взаимодействие «учитель-ученик», педагогическое воздействие

Человек живет в системе воздействий: он подвергается и сам осуществляет воздействие на друзей и близких в любом обществе. Во всех профессиях, связанных с взаимодействием «человек-человек», эффективность работы зависит от профессионализма людей в реализации своего воздействия как составляющей взаимодействия. Одним из ведущих типов взаимодействия в системе «человек-человек» является педагогическое воздействие, играющее главную роль в становлении каждого человека. Успешное воздействие преподавателя на студента способствует гармоничному вхождению последнего на уровень культуры. Если преподаватель владеет приемами и способами организации гуманистического воздействия, то его система обучения успешна, и он удовлетворен собственной работой. Если же он не обращает внимания на способы организации учебной деятельности студентов, то эффективность его работы мала, либо отсутствует. Осознание педагогом общественной необходимости в правильном типе и способах педагогического воздействия обуславливает необходимость данного исследования.

В научном мире вопрос о способах педагогического воздействия широко изучается в психологии, педагогике, социологии, что находит отражение в трудах таких ученых, как А.А. Леонтьев, С.А. Смирнов, И.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова. Однако, несмотря на то, что педагогическое воздействие осуществляется главным образом вербально, в лингвистике данный вопрос изучен недостаточно. Еще менее изученным данный вопрос является с точки зрения межкультурной коммуникации, а именно описания способов педагогического воздействия в различных культурах.

Таким образом, можно сформулировать проблему исследования – обострение противоречия между общественной необходимостью в правильном типе и способах педагогического воздействия и недостаточной разработанностью наукой средств вербальной и невербальной репрезентации способов педагогического воздействия в англоязычном кинодискурсе.

Материалом исследования для нас послужил корпус примеров из 852 реплик в количестве, выявленные методом сплошной выборки из 44 полилогов фильмов Гаса Ван Сента «Good Will Hunting», Майка Ньюэлла «Mona Lisa Smile», Питера Уира «Dead Poets Society», Рэнды Хейнс «The Ron Clark's Story», Томаса Хупера «The King's Speech». Общая продолжительность – 554 минут. Критерием отбора были ситуации, которые происходили в учебной аудитории с участием педагогов, осуществлявших воздействия на учеников в процессе общения с ними.

Опираясь на определения А.А. Леонтьева и Н.Е. Щурковой, педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися, в процессе которого педагог содействует восхождению обучающихся на уровень коммуникативной культуры «человек – человек».

В свете данного подхода, педагогическое воздействие предполагает целенаправленные действия педагога в отношении воспитанника посредством организации освоения, усвоения и присвоения студентом норм поведения и фактов науки современного общества. Иначе говоря, педагог в таких отношениях выступает субъектом воспитательного процесса, а воспитанник – объектом. Сущность перехода на гуманистическую/демократическую систему образования заключается в том, что студент должен стать субъектом учебно-познавательной деятельности, а именно осознавать суть познаваемых научных фактов, уметь оперировать этими данными при создании нового, осознавать их важность для развития науки, культуры, собственной личности. Успешная реализация данного перехода зависит от позиции педагога, а именно от выбора им вербальных и невербальных способов репрезентации педагогического воздействия. Если данный выбор способствует развитию самостоятельности студента, становлению его как субъекта учебной деятельности, то позиция педагога гуманистическая, а отношения учитель – студент являются субъект – объект – субъектными. В противном случае можно говорить об авторитарности педагога. [Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002: 309].

В свете данного подхода метод воздействия на личность как система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи, является критерием нацеленности педагога на максимальное разви-

тие субъектности студента. Представим наиболее эффективные методы педагогического воздействия на личность студента.

- «Просьба» – универсальная форма воздействия, рассчитанная на инициирование активности субъекта за счет предоставления субъекту свободы выбора. Когда говорят: «Прошу вас...», «Пожалуйста...», «Не могли бы вы...» – то предполагается, что субъект самостоятельно решает, хочет ли он выполнить просьбу или откажет, ибо в самой форме заложен шанс на отказ.
- «Совет» – форма, позволяющая педагогу предоставить студенту образ наиболее достойного способа поведения в данной ситуации, но, тем не менее, не обязующий воспитанника исполнять то, что кажется педагогу наилучшим решением. «Я бы вам посоветовал...», «Вот тебе совет опытного человека...» – такие слова способствуют тому, что воспитанник осмысливает увеличивающееся число вариантов поведения.
- «Доверительная беседа» – обмен мнениями в атмосфере доверия друг к другу, дающая возможность педагогу понять психическое состояние ребенка и, тем самым, способствовать осознанию самим воспитанником происходящего или совершенного. оказать ему действенную помощь. Впрочем, помощь уже оказана тем, что воспитанник смог выразить себя, высказать себя для себя. «Что стало причиной вашего поступка, если это не секрет...» – такого рода обращение помогает ученику выступить в роли субъекта собственного поведения.
- «Акцент на достоинствах и результате деятельности» – форма педагогического воздействия через положительную оценку результата деятельности воспитанника. подчеркивание в ходе общения с учеником положительных сторон его поведения, либо характера, проявлении своих отношений. «Ты такой внимательный...», «При твоей вдумчивости...», «Ваш тонкий музыкальный слух позволяет...» – подобного рода высказывания педагога вселяют в студента уверенность, придают смелость в начинании дела, в высказывании собственных суждений.
- «Симпатия» – открытая доброжелательность педагога, снижающая тревожность ученика и мотивирующая его все ресурсы личности: «Я рад тебя видеть...», «Ваши ответы превзошли все мои ожидания...», «Я люблю работать с вашей группой...».
- «Проекция результата» – форма воздействия, в основе которой описание педагогом для ученика закономерности событий, которые непременно последуют вслед за совершением того, что собирается сделать воспитанник. «Если ты..., то тебе...», «Если так, то тогда...» – предположения педагога ставят учащихся перед выбором, и они вынуждены сделать этот выбор, чтобы потом осознавать себя субъектами всего, что случится, и не перекладывать ответственность на взрослых.
- «Возложение полномочий» – предоставление подростку прав и вытекающих из них обязанностей, развивают инициативу и творческие потенции формирующейся личности и повышают меру его активного взаимодействия с миром, а позже – меру его ответственности за ход текущих событий в учебном процессе. «Вы обладаете правом...», «Теперь вы получаете право...», «Воспользуйтесь своим правом...» или «Я не могу лишить вас ваших прав...» – все это вызывает у ученика ощущение своей значимости, роли своего «Я» в способе организации школьной жизни [Щуркова, 2004: 260].

Стоит отметить, что все представленные методы воздействия описаны сквозь призму их вербальной репрезентации. Однако немаловажную роль, по нашему мнению, играет и невербальная составляющая этого воздействия, а именно тон, громкость, темп голоса педагога, его жесты и мимика и т.п.

Осознавая неразрывное единство этих двух сторон педагогического воздействия, мы использовали при описании и выявлении ведущих принципов продуктивного взаимодействия учитель – студент следующие методы исследования: психологический анализ В.Г. Крысько, ситуативную модель описания коммуникативного поведения И.А.Стернина, критерии положительного / отрицательного воздействия кинесики партнеров на коммуникацию А. Пиза, лексико-грамматический анализ. Представим полученные результаты.

Начнем с описания невербальной составляющей взаимодействия учителя и студента. Во-первых, следует отметить, что общий объем невербальных способов репрезентации педагогического воздействия составляет 15% всего просмотренного материала. Из этого положительными могут считаться улыбка/кивок – одобрение – 10%, медленная походка – 7%, широкие шаги – 6%, рукопожатие – 6%, опора подбородка на руки – 6%, приподнятые брови – 6%, пауза – 5%, открытая ладонь – 5%, закрытая парная поза – 1%.

Отрицательно влияли на коммуникацию учитель – студент отведенный взгляд – 38%, улыбка – ирония – 9%, увеличение дистанции 1%.

На основании этих данных мы можем констатировать практически равное использование преподавателями англоязычной культуры как положительных / открытых (52%), так и отрицательных / закрытых (48%) невербальных средств кинесики. Первые способствуют созданию образа вежливого (поддержка, соучастие) партнера по общению, вторые – отстраненного, сдержанного в проявлении эмоций преподавателя (возложение ответственности на самого студента).

В ходе лексико-грамматического анализа вербального коммуникативного поведения преподавателя была выявлена динамика выстраиваемого взаимодействия со студентами. В начале знакомства с проблемными студентами в речи преподавателя превалирует употребление таких местоимений как I (64%) и you (51%), а далее при продолжении совместной деятельности все большую частотность приобретает местоимение we/us (37%), что сви-

детельствует о том, что коммуникация с течением обстоятельств уже протекает практически на равных. В социально-психологическом анализе это проявляется выдвиганием совместных целей, разделением ответственности, дружелюбной атмосферой.

Кроме этого, данный анализ отобранного корпуса примеров выявил следующие общие тенденции вербального воздействия педагога:

- использование модальных глаголов «should, could, can, may» в просьбах в форме вопросов (48% всех реплик), e.g. *Gentlemen, can you keep a secret?*
- наличие риторических вопросов в монологе при раскрытии сути предмета изучения (13%), e.g. *What will your verse be?*
- акцент на результате действия и открытое выражение симпатии-благодарности (28%), e.g. *Thank you for playing. Thank you Mr. Perry for this trip down amnesia lane.*
- использование большого количества цитат (34%), e.g. *We didn't just read poetry, we let it "drip from our tongues like honey. Spirits soared, women swooned, and gods were created", gentlemen, not a bad way to spend an evening eh?*
- наличие восклицательных конструкций, инициирующих деятельность студентов (17%), e.g. *Come on, Charlie, let it fill your soul!*
- обращение к студентам либо по имени, либо официально, e.g. *Thank you, Mr. Pitts.*

Выявленные в социально-психологическом и лексико-грамматическом анализе средства педагогического воздействия и их частотность в общем корпусе реплик педагога позволяют нам сделать вывод, что коммуникация протекает на равных, способствуя благоприятной атмосфере взаимодействия учитель/ученик.

В ходе исследования мы также сопоставили способы педагогического воздействия в американской и английской культуре.

Ведущими средствами репрезентации вербальных способов педагогического воздействия в американской культуре являются: акцент на результате деятельности (28%), совет (21%), доверительная беседа (21%). Невербальные способы: контактность, степень улыбчивости, вежливость.

Ведущими средствами репрезентации вербальных способов педагогического воздействия в английской культуре являются: проекция результата (21%), акцент на результате деятельности (21%), доверительная беседа (15%). Невербальные способы: контактность, юмор, степень улыбчивости, умеренный темп общения, вежливость.

Описание основных лингвистических характеристик воспитательного пространства англоязычного педагогического дискурса, а именно педагогического воздействия с точки зрения гуманистических/демократических отношений учитель/студент, способствует дальнейшему развитию лингвокультурологической парадигмы знаний и теории межкультурной коммуникации.

Список литературы

- [1] Крысько В.Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. – М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2001.
- [2] Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
- [3] Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. – М.: Аст-Нью, 1995.
- [4] Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
- [5] Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов И.Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
- [6] Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: изд-во ВГТУ, 2000.
- [7] Щуркова Н.Е. Воспитание как педагогический процесс. – М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004.

TEACHER'S INFLUENCE AS DEPICTED IN THE DISCOURSE IN ENGLISH: LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSES

L. Osinovskaia (Tyumen, Russia)

National educational systems and approaches to teacher / student interaction effect greatly teacher discourse characteristics, particularly, a choice of the teacher's influence ways. Correct methods enable a student to acquire up-to day culture level and to realize self-intentions. Teacher's proficiency is manifested in choosing the most suitable method among various verbal/nonverbal types and ways of influence in the exact situation. It is this skill that makes teacher/student interaction effective, moreover it is significant for the society. It is proved by the fact that the choice of verbal and non-verbal influence ways makes evident either teacher's authoritarianism or his/her humanitarian position. The aim of this research is to detect

teacher's verbal and non-verbal influence ways in the English – speaking culture and to assess whether those ways lead to develop student's self-identification. The research is based on samples taken from films of M. Newell, Gus Van Sent, R. Haines, T. Hooper, P. Weir. The random criterion is a situation of teacher / student interaction at the lesson. The analysis of the samples reveals that most of the influence ways are verbal, while only 15 per cent of samples are nonverbal influence ways. This correlation suggests that teachers as representatives of English – speaking culture hardly ever use nonverbal ways of expressing their emotions in the teacher / student interaction. Therefore, the image of the teacher is that of a polite interlocutor, emotionally reserved. According to the research the use of personal pronouns at the beginning of teacher / student acquaintance, in the process and at the end of interaction tends to change from "I- you" usage to "we" one. It indicates that communication develops eventually from authoritarian one to that in which teacher and student interact almost as equals. Lexical – grammatical analysis reveals frequent usage (78%) of questions, imperatives, modal verbs, exclamations and citations in teacher's speech. In the conclusion, the author compares teacher's influence ways in the UK and USA cultures and underlines main teacher's influence ways which develop student's self-identification.

Key words: culture, communication, verbal and non-verbal communication, teacher / student interaction, teacher's influence

References

- [1] Krysko V.G. Socialnaya psikhologiya: Shemy i kommentarii. – M.: Izdatelstvo VLADOS Press, 2001.
- [2] Leontiev A.A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoy psikhologii: izbrannyye psikhologicheskiye trudy. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001.
- [3] Piz A. Yazyk telodvizheniy: kak chitat mysli drugih lyudey po ih zhestam. M.:Ast-New, 1995.
- [4] Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2002.
- [5] Smirnov S.A., Kotova I.B., Shiyanov I.N. Pedagogika: pedagogicheskiye teorii, sistemy, tekhnologii: uchebnik dlya studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2000.
- [6] Sternin I.A. Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya. Voronezh: izd-vo VGTU, 2000.
- [7] Shchurkova N.E. Vospitanie kak pedagogicheskii protsess. – M.: GNO "Prometei" MPGU, 2004.

КВАНТИТАТИВНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О.Н. Шапкина (Москва, Россия)

Языковая категория количества не тождественна в различных языках. Одно и то же количество по-разному выражается не только в разных языковых системах, но и внутри отдельно взятой системы. Поэтому в процессе преподавания польского языка как иностранного очень важно обращать внимание студентов как на существующие различия в передаче количественных значений между польским и русским языками, так и на возможности передачи одного и того же значения грамматическими и лексическими средствами польского языка. В статье рассматриваются некоторые грамматические особенности выражения количественных значений в польском языке, а именно разряды имен существительных, характеризующиеся нестандартным числовым поведением, т.е. имеющие либо дефектную числовую парадигму, либо некатегориальное значение числовых форм.

Ключевые слова: польский язык, количественность, категория числа

Имена существительные в польском языке в зависимости от их лексического значения подразделяются на лексико-грамматические разряды, каждый из которых по-своему взаимодействует с грамматической категорией числа. Формирование лексического значения существительных, принадлежащих к различным лексико-грамматическим разрядам, зависит как от особенностей денотата данных слов, так и от того, как эти денотаты воспринимаются нами и отражаются в языке, т.е. от способа номинации. И если особенности денотата неизменны, то восприятие их в изучаемом языке может отличаться. В данной статье мы рассмотрим лишь

некоторые грамматические особенности выражения количественных значений в польском языке, а именно разряды имен существительных, характеризующиеся нестандартным числовым поведением, т.е. имеющие либо дефектную числовую парадигму, либо некатегориальное значение числовых форм.

Общая стратегия числового поведения имен существительных состоит в том, что имена большей части отдельных объектов счетны и имеют полную числовую парадигму, в которой форма единственного числа, как правило, выражает категориальное значение «единичности», а форма множественного числа – категориальное значение «расчлененной (дистрибутивной) множественности». Как отмечают многие исследователи, «в передаче единичности и множественности через категорию грамматического числа имеют место осложнения, связанные с совмещением этой оппозиции с выражением других смысловых противопоставлений, накладывающихся на нее или связывающихся с нею» [Супрун, 1996: 168]. Иногда схожие денотаты в результате разных способов номинации в русском и польском языках обозначаются существительными, относящимися к разным лексико-грамматическим разрядам.

Так, при сопоставлении фактов русского и польского языков мы нередко сталкиваемся с тем, что один и тот же денотат в русском языке обозначается вещественным, а в польском языке предметным существительным в форме множественного числа: *figi* (мн.ч.) – инжир (ед.ч.), *arachidy* (мн.ч.) – арахис (ед.ч.), *suszone morele* (мн.ч.) – курага (ед.ч.), *suszone śliwki* (мн.ч.) – чернослив (ед.ч.), *rodzynki* (мн.ч.) – изюм (ед.ч.), *migdały* (мн.ч.) – миндаль (ед.ч.). То же самое относится к названиям многих ягод, овощей и фруктов (как массы плодов): *maliny* (мн.ч.) – малина (ед.ч.), *truskawki* (мн.ч.) – клубника (ед.ч.), *porzeczki* (мн.ч.) – смородина (ед.ч.), *czereśnie* (мн.ч.) – черешня (ед.ч.), *wiśnie* (мн.ч.) – вишня (ед.ч.), *ziemniaki* (мн.ч.) – картофель (ед.ч.), *selery* (мн.ч.) – сельдерей (ед.ч.), *kalafior* (мн.ч.) – цветная капуста (ед.ч.) и т.д. Это свидетельствует о том, что денотаты, дискретные с точки зрения носителей одного языка, могут восприниматься как недискретные носителями другого языка.

Своеобразием взаимодействия с категорией числа отличаются абстрактные существительные. Абстрактные существительные обозначают признаки предметов, процессы, состояния и другие явления действительности в качестве своего рода самостоятельных предметов: *czucie*, *radość*, *ból*, *upał*, *odpoczynek*, *smutek*, *pogoda*, *miłość*, *czytanie*, *dożynki*, *urodziny* и т.д. Принято считать, что абстрактные существительные употребляются только в одной числовой форме и являются существительными *singularia tantum* (реже *pluralia tantum*). Однако, числовое поведение абстрактных имен в польском языке значительно разнообразнее.

Кроме слов *singularia tantum* и *pluralia tantum* есть и другие абстрактные имена, обладающие полной числовой парадигмой, и имеющие различное (как стандартное, так и нестандартное) соотношение между формой и значением (речь не идет о семантических дериватах, возникших в результате переноса значения, например, процесс – место, процесс – результат). При этом множественное число может быть связано с исчисляемостью и обозначать дискретное множество, а может иметь и ряд нестандартных значений.

Как известно, категория исчисляемости тесным образом связана с категорией дискретности: исчисляемое существительное должно иметь дискретный референт. Поэтому в форме множественного числа не употребляются абстрактные существительные, обозначающие вневременные свойства, состояния, действия: *bezczelność* (наглость), *pożądza* (нищета), *pisanie* (писание), *łęsknota* (тоска), *oddychanie* (дыхание) и т.д. В форме множественного числа со значением дискретного множества могут употребляться названия событий и действий, воспринимаемых как отдельный, законченный акт, ограниченный во времени. Подобные существительные имеют дискретный референт, например, *okrzyk* (окрик), *skok* (прыжок), *rzut* (бросок), *dźwięk* (звук).

В то же время не все абстрактные существительные, обладающие признаком «ограниченности во времени», имеют дискретный референт. Так, например, существительные *przegląd* (просмотр), *budowa* (постройка) обозначают действие, имеющее начало и конец, т.е. временные границы. Однако несколько таких действий также обозначаются формой единственного числа. Ср. *przegląd wagonu/ przegląd wagonów* (осмотр вагона/осмотр вагонов), *budowa domu/ budowa domów* (строительство дома/строительство домов). Таким образом, данные существительные являются названиями, как целого, так и каждой его части.

Для абстрактных существительных, обозначающих ментальные предикаты, свойства, характерно образование форм множественного числа со значением «совокупности»: *zainteresowania* (интересы), *zamiary* (намерения), *przekonania* (убеждения), *poglądy* (взгляды), *plany* (планы), *warunki* (условия), *przyczyny* (причины). Множественное «совокупности» не совместимо с идеей раздельного (арифметического) множества.

У некоторых абстрактных существительных форма множественного числа синонимична форме единственного числа (*wahanie temperatury = wahanie temperatury*). Это, как правило, характерно для имен моторно-кратного и колебательного движения, которых объединяет признак многоактности движения [Ляшевская, 2004: 320]: *dreszcz* (дрожь), *drżenie* (подергивание), *wachanie* (колебание), *przemieszczenie* (перемещение) и под. Формы множественного числа *dreszcze*, *drżenia*, *wachania*, *przemieszczenia* обозначают множество квантов дрожания, подергивания, колебания, перемещения. Форма единственного числа, однако, не может обозначать одного кванта, поэтому счетность здесь чисто мнимая. Нельзя, например, сказать **dwa drżenia* или **trzy wachania*.

Синонимия форм единственного и множественного числа наблюдается также у имен, обозначающих длительное перемещение: *wędrowka* (скитание), *wędrowanie* (странствие), *tułaczka* (бродяжничество), *blądanie się* (блуждание), а также имен, в лексическое значение которых входит представление о длительности дей-

ствия: *poszukiwanie, zachowanie*. Ср. контексты, в которых числовые формы отглагольных существительных взаимозаменяемы:

Wędrówka po sklepach zajęła im dużo czasu [Inny, 2000: 989] – Хождение по магазинам заняло у них много времени.

По całodziennych **wędrówkach** między redakcjami, lokalami stowarzyszeń i kawiarniami wpadła na chwilę do domu [Inny, 2000: 989] – После целого дня хождений по редакциям, организациям и кафе она забежала на минутку домой.

Несмотря на то, что формы единственного числа и множественного числа имеют здесь одинаковое значение, они отличаются коммуникативным акцентом. Так, во множественном числе подчеркиваются и выделяются некоторые семантические аспекты, присутствующие в форме единственного числа. Например, в форме *wędrówki* акцентируется признак разнонаправленности действия.

Некоторые абстрактные существительные образуют форму множественного числа со значением разнородного множества:

Miał różnorodne **zamiłowania** i chętnie się im poświęcał [Inny, 2000: 1240] – У него были разные увлечения, и он с удовольствием посвящал себя им.

Значение разнородного множества или видов, сортов вещества обычно отмечается у вещественных существительных. Однако соотношение между формами единственного и множественного числа у некоторых абстрактных существительных аналогично соотношению форм единственного и множественного числа вещественных существительных (*zamiłowanie/ zamiłowania = sok/ soki*).

Абстрактные существительные, обозначающие состояния, например, *ból, chłód, mróz, upał* образуют форму множественного числа со значением «продолжительности, интенсивности состояния, заполненного времени». Подобные формы обозначают состояния, имеющие большую интенсивность, или занимающие довольно большой временной интервал:

Ma częste **bóle** głowy [Inny, 2000: 121] – У нее частые головные боли.

Wcześniej w tym roku nastały **mrozy** [Inny, 2000: 900] – В этом году рано наступили морозы.

Происходящие при этом лексические сдвиги аналогичны лексическим сдвигам форм множественного числа некоторых вещественных существительных (ср. *wody, piaski*).

Среди неисчисляемых абстрактных существительных можно выделить группу, близкую по значению собирательным существительным. Предикатные существительные с собирательным значением обозначают совокупность действий как единое целое: *szukanina* (поиски), *dreptanina* (хлопоты, суета), *krzątania* (хлопоты, суета), *strzelanina* (перестрелка), *żebractwo, żebrania, żeby* (собираемость милостыни, нищенство), *gadanina* (болтовня), *raplanina* (пустые разговоры, болтовня), *łowu* (охота), *szperactwo* (выискивание, собирательство), *łomotanina* (повторяющийся грохот, стук), *plątanina* (неразбериха, путаница), *dowództwo* (командование), *znawstwo* (знание дела), *rozdawnictwo* (распределение, раздача).

Такие собирательные существительные как *wujostwo, profesorostwo, szefostwo, naczelnikostwo, synostwo, szwagrostwo, doktorostwo, marszałkostwo* и т.д. имеют значение парного множества, поскольку обозначают супружескую пару: *profesorostwo* – профессор и его жена; *wujostwo* – дядя и его жена; и т.д. У подобных существительных значение «парного множества» имеет ассоциативную интерпретацию. Относящееся к данной группе существительное *państwo* является многозначным даже в своем собирательном значении (не говоря уже об употреблении в качестве предметного существительного или хонорификативного местоимения). Так, оно может обозначать супружескую пару: *państwo Kowalscy* – супруги Ковальские, *państwo młodzi* – молодожены и т.д. Кроме того, существительное *państwo* имеет еще одно собирательное значение: «группа лиц разного пола», в котором оно обозначает разнородное множество с нефиксированным количеством элементов: *Ci państwo na zdjęciu* – то мои коллеги з прасу (Эти люди на фотографии – мои коллеги по работе).

Существительное *rodzeństwo*, хотя и является производным, не имеет такой четкой словообразовательной структуры и подобной соотнесенности с предметным существительным, как, например, собирательные существительные *państwo, chłopstwo*. Его отличает также способность образовывать форму множественного числа, что сближает данное существительное с непроизводными собирательными существительными. Форма единственного числа обозначает «братьев и сестер» или «детей одних родителей» и имеет значение «набора»: *Marek ma jeszcze rodzeństwo: siostrę i dwóch braci* (У Марека есть еще сестра и два брата). Форма множественного числа имеет значение «раздельного множества «наборов», т.е. множества высшего порядка.

Именам собственным присущ несколько иной тип выражения количественных значений, чем существительным, рассмотренным выше, поскольку собственные или единичные имена не обладают развитым обобщающим и общим для различных носителей языка значением и ориентированы на отнесенность к одному объекту [Теория, 1996: 209]. Многочисленные случаи совпадения имен не противоречат этому, поскольку один подразумевается не в рамках всего социума, а в рамках конкретной ситуации именованного. Употребляясь, как правило, в форме единственного числа, имена собственные выражают значение единичности и не принимают участия в выражении оппозиции «единичность – множественность». Однако в отдельных случаях возможно употребление имен собственных и по отношению к нескольким лицам [Kosyl, 1993: 423]. Так, форма множе-

ственного числа мужских имен типа *Stasiowie*, *Krzysio**wie*, *Andrzejowie* имеет значение множественного пар или наборов, поскольку обозначает не множество Стасей и Кшысей, а Стася (или Кшыся) с женой или семьей [Grzegorzczukowa, 1993: 50]. Данное множество также носит ассоциативный характер: *Andrzejowie* = Andrzej и его семья (жена). При этом подобного употребления женских имен не отмечено.

Формы множественного числа от названий фамилий (*Nowakowie*, *Kowalowie*) могут быть употреблены для обозначения всех членов одной семьи, т.е. для обозначения «комплекта», «набора». Данная форма может в зависимости от контекста обозначать также часть представителей данной семьи, например, только братьев или супругов. Вопрос об ассоциативной интерпретации подобных форм можно рассматривать по-разному [Даниэль, 1999: 363]. Во всяком случае, очевидно, что ассоциативное значение форм типа *Nowakowie* является более ослабленным, чем форм типа *Andrzejowie*, поскольку может рассматриваться и как обычное множественное число.

Итак, языковая категория количества не тождественна в различных языках. Одно и то же количество по-разному выражается не только в разных языковых системах, но и внутри отдельно взятой системы. Поэтому в процессе преподавания польского языка как иностранного очень важно обращать внимание студентов как на существующие различия в передаче квантитативных значений между польским и русским языками, так и на возможности передачи одного и того же значения грамматическими и лексическими средствами польского языка.

Список литературы

- [1] Даниэль М.А. Семантические типы ассоциативности (на материале багвалинского языка) // Типология и теория языка: от описания к объяснению. М., 1999.
- [2] Ляшевская О.Н. Семантика русского числа. М., 2004.
- [3] Супрун А.Е. Общая характеристика семантики количественности // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. Т.5. Спб., 1996.
- [4] Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. Спб., 1996.
- [5] Урысон Е.В. Словарная статья ДВА 1, ДВОЕ 1, ПАРА 3, ОБА // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Под ред. Ю.Д. Апресяна. Т. 1. М., 1999.
- [6] Grzegorzczukowa R. Kategorie gramatyczne współczesnej polszczyzny // Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski. Pod red. J. Bartmińskiego. Wrocław, 1993.
- [7] Inny słownik języka polskiego. Pod red. M. Bańko. T. 1, 2. PWN, Warszawa 2000.
- [8] Kosyl Cz. Nazwy osobowe // Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski. Pod red. J. Bartmińskiego. Wrocław, 1993.

QUANTITATIVE ASPECT IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

O.N. Shapkina

The language category of quantity is not identical in different languages. The same number is expressed differently not only in different language systems, but also within a single system. Therefore, in the process of teaching Polish as a foreign language, it is very important to draw students' attention to the existing differences in the transfer of quantitative values between Polish and Russian languages, as well as to the possibility of transferring the same meaning by grammatical and lexical means of the Polish language. The article deals with some grammatical features of the expression of quantitative values in the Polish language, namely the categories of nouns characterized by non-standard numerical behavior, i.e. having either a defective numerical paradigm or a non-categorical value of numerical forms.

Key words: Polish language, quantitativity, number category

VIII. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

А.П. Авраменко (Москва, Россия)

В статье рассматриваются языковые трудности, возникающие из-за преимущественного письменного общения учащихся в цифровой среде. Речь идет о таких орфографических ошибках, которые не исправляются автокоррекцией, а внимание данным правилам при обучении письму в школе не уделяется. Выведенные обобщения основаны на классических учебниках по развитию письма.

Ключевые слова: методика формирования умений письма, языковые трудности

Языковые трудности при развитии умений письменной речи включают в себя наиболее распространенные орфографические ошибки. Современный социальный заказ подразумевает преимущественное письменное общение в цифровой среде, где многие языковые ошибки исправляются автокоррекцией. Тем не менее, данное положение, снижая бдительность учащихся, не снимает проблему полностью. Напротив, возникает целый ряд случаев, требующихся особого внимания из-за неспособности компьютера их распознать. К таким случаям относятся омонимия, некоторые чередования и удвоения, капитализация, написание чисел и аббревиатур.

Омонимия

Слова с одинаковым произношением и разным написанием обычно являются предметом шуток у носителей языка. Для изучающих же иностранный язык они вызывают трудности. «Большинство проблем с английской орфографией возникает именно из-за того, что один и тот же звук может быть представлен на письме разными сочетаниями букв» (Vallins, 1962, с.228). Далее представлен список наиболее частотных омонимов английского языка:

To cite (ссылаться) – sight (вид) – site (место, сайт)

Coarse (грубый) – course (курс)

Hole (дыра) – whole (весь)

Passed (сданный, пройденный) – past (прошедший, прошлый)

Principal (директор школы) – principle (принцип)

Right (правильный) – to write (писать)

Sea (море) – see (видеть)

Quiet (тихий) – quite (полностью)

Their (их) – there (там)

To (частица перед начальной формой глагола) – too (тоже) – two (два)

Окончания, суффиксы и префиксы

Трансформации финальных букв *e*, *y*, *a* так же образование множественного числа являются основополагающими правилами для орфографии при образовании окончаний и суффиксов английского языка.

1. Все суффиксы и префиксы добавляются к словам, не изменяя написание их корней:

Mis + spell => misspell

Un + necessary => unnecessary

Dis + appear => disappear

Usual + ly => usually

Occasion + al + ly => occasionally

Stubborn + ness => stubbornness

2. После гласных буква *y* сохраняется, а после согласных меняется на *ie*:

Enjoy => enjoys BUT Lady => ladies; happy => happier => the happiest.

3. Финальная буква *e* после гласной сохраняется. После согласной при добавлении суффикса *e* она сохраняется, если он начинается с согласной. Если же суффикс начинается с гласной, то *e* выпадает.

ИСКЛЮЧЕНИЯ:

- ✓ После *g*, *c* буква *e* сохраняется всегда, чтобы не изменялось произношение данных букв: *noticeable*, *changeable*.

- ✓ Если в корне присутствует гласная буква *i*, то для сохранения ее произношения *e* так же сохраняется: *likeable*.
- ✓ Напротив, исключением из правила *e* после гласной является случай с *e* после *u*, где *e* исчезает: *truly*, *argument*.
- 4. Финальные шипящие звуки *s*, *x*, *z*, *sh*, *ch* => *es*: *churches*, *Burnses*, *losses*.
Учить:
- ✓ Финальная *o*:
Heroes, *mosquitoes*, *Negroes*, *potatoes*, *tomatoes*
BUT
Autos, *radios*, *pianos*, *solos*, *sopranos*
- ✓ Финальная *f*:
Chiefs, *proofs*, *roofs*, *handkerchiefs*
BUT
Leaf => *leaves*
Thief => *thieves*
Self => *ourselves*

Существует тенденция к переходу от сохранения *f* к ее замене на *v* в большинстве случаев. Так, например, некоторое время назад во множественном числе слова *grief* буква *f* сохранялась, однако в наше время правильной считается форма *grieves*. Так же раньше можно было написать только *beliefs*, но теперь возможны оба варианта написания: *believes* and *beliefs*. Таким образом, язык, не являясь статичным, развивается в сторону упрощения орфографических и других правил.

Удвоение согласных

Конечная согласная в словах из одного или двух слогов удваивается при добавлении окончаний, начинающихся с гласных (*er*, *ed*, *ing*), если слово заканчивается на согласную, следующую за гласной и, если при этом ударение падает на последний слог:

Plan => *planned*

Refer => *referred*

Не удваивается:

- ✓ *Open* => *opened* (ударение не на последний слог)
- ✓ *Rate* => *rated* (заканчивается на *e*)
- ✓ *Clear* => *clearing* (перед последней согласной стоит не одна, а две гласных)
- ✓ *Sharp* => *sharper* (перед последней согласной стоит ещё одна согласная)
- ✓ *Benefit* => *benefited* (три слога)

Правило EI-IE

Данное чередование традиционно вызывает много ошибок, однако правило не является сложным. Чтобы передать звук [i:] пишется буквосочетание *ie* (*believe*) всегда, кроме одного случая. Если звук [i:] стоит после буквы *s*, то пишется *ei* (*receive*). Для передачи любых других звуков всегда пишется *ei* (*their*, *weight*, *foreign*, *either*, etc.).

Апостроф

«Джордж Бернард Шоу в своем завещании оставил несколько тысяч фунтов на упрощение английской орфографии, и в том числе на то, чтоб убрать из языка апостроф. Деньги были потрачены явно не по назначению, т.к. апостроф продолжает существовать в языке, несмотря на то, что многие лингвисты считают его абсолютно ненужным знаком» (Baker, 1971, с.113).

Употребление апострофа:

- ✓ Сокращение формы глагола: *you are* => *you're*, *have not* => *haven't*.
- ✓ Притяжательные формы: *girl's*, *girls'*, *Jones's*, *one's* – кроме личных местоимений (*theirs*, *hers*).

Написание чисел

Числа пишутся цифрами:

October, 20 (числа)

362 *Adams street* (адреса)

Page 321 (нумерация страниц)

8 499 123 45 67 (телефонные номера)

\$120 (денежные суммы)

108, 1200, 1500234 (числа, состоящие из трех и более цифр)

There are 34 pupils in my class, 24 learn English, 6 study Maths and 4 specialise in history (предложения с перечислением).

ИСКЛЮЧЕНИЯ:

The college is twenty-five miles away from home (числа, состоящие из двух цифр)

Six hundred thirty dollars was collected for the community chest (числа в начале предложений)

Капитализация

Имена собственные:

- ✓ *Yale Club, General Motors Corporation* (названия организаций, в которых все слова пишутся с заглавных букв)
- ✓ *Democrats, Catholic, Brazilian* (национальности и другие группы и сообщества людей)
- ✓ *West, Amazon River, St. George Hotel* (стороны света, географические названия и названия заведений, причем все слова названия пишутся с заглавной буквы) *BUT city, state* пишутся с маленькой буквы: *city of Philadelphia, state of Arkansas*
- ✓ *Department of Agriculture, Court of Special Sessions* (названия государственных структур, но не их наименования: *municipal department*)
- ✓ *World War II, Reign of Terror, Magna Charta* (исторические периоды и документы)
- ✓ *Times, Washington Is Like That* (названия газет, статей и книг)
- ✓ *Monday, June, Labour Day* (дни недели, месяца и названия праздников, однако сезоны пишутся с маленькой буквы: *summer*)
- ✓ *General, the President* (титуты)
- ✓ *Uncle Henry, Mother or mother BUT your mother* (Наименования по родству пишутся с заглавной буквы перед именами собственными, но со строчной – после притяжательных местоимений. В остальных случаях выбор остается за автором).

Образованные от имен собственных прилагательные:

Mexico => Mexican

Shakespeare => Shakespearean

Christ => Christian

ИСКЛЮЧЕНИЕ: *puritanical ideas, roman type, etc.* – нарицательные прилагательные.

Аббревиатуры

К традиционным аббревиатурам относятся: *i.g., e.g., etc., A.D., B.C., St., p.m., a.m.* Так же привычным является сокращение обращений по титулу или статусу перед именами собственными: *Mr. Jones, Prof. Jones, Dr. Henry.*

В наше время основную трудность вызывают не классические аббревиатуры, а сокращения принятые в письменной коммуникации посредством ИКТ (информационно-коммуникационных технологий). С одной стороны, нужно понимать, что подобные сокращения употребляются в сфере неофициального общения. С другой стороны, неофициальное общение посредством ИКТ присутствует в жизни любого человека, живущего в современном цивилизованном мире, что влечет за собой необходимость не только понимать аббревиатуры на иностранном языке, но и уметь их использовать в своей письменной речи.

Например, фраза *My smmr hols wr CWOT. B4, we usd 2go2 NY 2C my bro, his GF & thr 3 :- kds FTF* переводится на обычный язык с интернет сленга как *My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face to face.* Данный утрированный пример использования сокращений в коммуникации посредством ИКТ показывает, что без специальной подготовки Интернет-сленг понять достаточно трудно.

Итак, выше были проанализированы наиболее типичные языковые трудности. Формирование языковых умений на начальном этапе работы с письменной речью, а также коррекционные курсы по орфографии и пунктуации необходимы для достижения конечной цели формирования умений письменной речи.

Список литературы

- [1] *Fawcett, Sandberg, A Guide to Writing, Boston, 1984.*
- [2] *William D. Baker, Reading and Writing Skills, New York, 1971.*

Anna P. Avramenko (Moscow, Russia)

The article is devoted to typical language mistakes which occur in writing. These spelling rules are not discussed enough at school. Moreover, nowadays students tend to rely in theses cases on auto-correction tools when communicating in digital environment. However, the issues described in the article cannot be checked by the computer.

Key words: writing skills, teaching writing, spelling

МЕТОД ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ
В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА БАЗЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

М.И. Ахрименко (Москва, Россия)

В статье рассмотрены возможности, которые дает внедрение проектной деятельности в средней школе с точки зрения изучения иностранных языков в целом и развития устно-речевых умений в частности.

Ключевые слова: метод проектов, универсальные учебные действия, устно-речевые умения, презентационные умения, устнопроизносительные навыки, мультимедиа-технологии

ФГОС среднего общего образования ставит перед всеми участниками учебного процесса четкую задачу – достижение личностных, предметных и метапредметных результатов. Согласно Примерной образовательной программы, именно учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся является средством совершенствования их универсальных учебных действий (УУД). В целостном акте человеческой деятельности одновременно присутствуют все названные виды универсальных учебных действий. Они проявляются, формируются в процессе освоения культуры во всех ее аспектах. Поэтому именно проектный метод позволяет решить поставленные ФГОС задачи наиболее полно (см. табл. 1).

Таблица 1. Развитие универсальных учебных действий (УУД) с помощью метода проектов

МЕТОД ПРОЕКТОВ позволяет развить		
Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД
искать и находить обобщенные способы решения задач, в том числе, осуществлять развернутый информационный поиск и ставить на его основе новые (учебные и познавательные) задачи	осуществлять деловую коммуникацию, подбирать партнеров для деловой коммуникации исходя из соображений результативности взаимодействия, а не личных симпатий	самостоятельно определять цели, задавать параметры и критерии, по которым можно определить, что цель достигнута (определение темы проекта, методов и способов его реализации, источников ресурсов, необходимых для реализации проекта)
критически оценивать и интерпретировать информацию с разных позиций, распознавать и фиксировать противоречия в информационных источниках	при осуществлении групповой работы быть как руководителем, так и членом команды в разных ролях	самостоятельное взаимодействие с источниками ресурсов: информационными источниками, фондами, представителями власти и т. п.
использовать различные модельно-схематические средства для представления существенных связей и отношений, а также противоречий, выявленных в информационных источниках	координировать и выполнять работу в условиях реального, виртуального и комбинированного взаимодействия	самостоятельное управление ресурсами, в том числе нематериальными
разрабатывать дизайн научного исследования	развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных (устных и письменных) языковых средств, выстраивать деловую и образовательную коммуникацию, рефлексия	презентация результатов проектной работы на различных этапах ее реализации
объяснять явления с научной точки зрения		сопоставлять полученный результат деятельности с поставленной заранее целью

МЕТОД ПРОЕКТОВ позволяет развивать		
Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД
интерпретировать полученные данные и доказательства с разных позиций и формулировать соответствующие выводы		оценивать возможные последствия достижения поставленной цели в деятельности, собственной жизни и жизни окружающих людей, основываясь на соображениях этики и морали
выходить за рамки учебного предмета и осуществлять целенаправленный поиск возможностей для широкого переноса средств и способов действия		

Полат Е.С. под методом проектов понимает совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ организации процесса познания; метод обучения [Полат, 2003].

Согласно типологии Полат Е.С., проекты можно классифицировать по видам деятельности, предметно-содержательной области, характеру координации, интерактивности (характеру контактов между участниками и их количеству), продолжительности.

Для учителя английского языка средней школы представляется полезной тематическая классификация проектов (веб-проектов), предложенная проф. Титовой С.В. [Титова, 2014]. По темам учащиеся могут выбрать от создания личной веб-страницы, содержащей автобиографические сведения, до городских и социокультурных международных проектов. Реализация подобных проектных заданий формирует у обучающихся следующие компетенции: лингвистическую в форме развития умений чтения, письма, устно-речевых умений, лексико-грамматических, устно-произносительных навыков; социокультурную компетенцию.

Учащиеся могут выполнять предметные проекты в области филологии и иноязычной культуры стран англоязычного мира. Межпредметные проекты могут быть реализованы в смежных областях знаний по естественно-научным или гуманитарным дисциплинам. Сфера надпредметных проектов, выходящих за рамки образовательной программы основной и старшей школы, может затрагивать социальную проблематику, область психологии и т. д. Во всех видах проектных работ учащиеся используют доступные им образовательные ресурсы на английском языке.

«Результатом (продуктом) проектной деятельности учащихся может быть любая из следующих работ: письменная работа в области филологии (эссе, реферат, презентация, аналитические материалы, обзорные материалы, отчёты, стендовый доклад, статья и др.); интерпретация художественного произведения (в области литературы, музыки, изобразительного искусства, экранных искусств), представленная в виде аналитического эссе с использованием изобразительной наглядности, анимации, аудио- и видеоматериалов, компьютерной графики с презентацией материалов); отчётные материалы по социологическому или иному исследованию в смежных дисциплинарных областях (общественные науки, естествознание), которые могут включать как тексты, так и мультимедийные средства презентации результатов» [Мильруд, 2016].

Презентация является кульминацией проекта, когда учащиеся представляют результаты своей исследовательской деятельности. Одной из проблем обучения иностранным языкам в школе является недооцененность презентационных умений, как цели обучения. Среди причин исследователи вопроса называют отсутствие методик использования презентации как средства развития устно-речевых умений на уроках иностранного языка в школе [Милованова, 2010]. К презентационным умениям также можно отнести артистизм, личные эмоциональные качества учащихся, харизму. Обучение презентации включает в себя не только развитие умений подготовленного монолога, но и умений отвечать на вопросы аудитории, умение вести дискуссию. Большое значение при выступлении имеют устнопроизносительные навыки. По мнению Харламенко И.В. «метод проектов с последующей презентацией на английском языке способствует формированию языковых и презентационных умений студентов. Анализ речи других студентов позволяет повысить качество собственной речи выступающих» [Харламенко, 2015: 26].

Методические разработки профессора Титовой С.В. указывают на преимущества применения мультимедийных и ИКТ инструментов, которые способствуют лучшей визуализации содержания и облегчению понимания языкового материала, его эффективному повторению и плодотворному последующему обсуждению. Более того, фрагменты подготовленной речи обеспечивают не только работу с языковым материалом, но и значительно упрощают формирование языковых навыков, расширяя семантическое поле употребления слов, выражений и конструкций [Титова, 2016].

Эффективность применения ИКТ инструментов в развитии презентационных умений подтверждается в работе Колесниковой А.Н., которая предлагает рассматривать проектную деятельность на уроках по практической фонетике с целью формирования устойчивых устно-произносительных навыков и устно-речевых

умений [Колесникова, 2017]. Цель эта может быть достигнута за счет дидактических возможностей работы с мультимедиа, а именно, записать себя на видео, взглянуть на себя со стороны, увидеть свои собственные ошибки, исправить их и записать видео повторно, совершенствуя при этом свое произношение.

В настоящее время на базе начального звена средней школы планируется реализовать индивидуальные и групповые творческие проекты: «What do you want to be? And why?», «What is your best day spending with your family? And why?». Для среднего звена планируются такие метапредметные исследовательские работы в области экологии, биологии: «Why do whales beach themselves?», социокультурные: «British and Russian traditions: similarities and distinctions». Проекты могут выполняться с использованием инструментов Google, Power point. Приведем пример тематического творческого проекта для 3го класса средней школы с использованием ИКТ.

Цели задания:	1. Достижение предметных результатов: развитие коммуникативной компетенции: общих умений говорения – подготовленный монолог; развитие лингвистической компетенции: развитие умений письма, чтения, лексико-грамматических навыков; 2. Развитие универсальных учебных действий (УУД) <u>Регулятивные</u>: самостоятельное определение методов и способов реализации проекта, ресурсов, необходимых для его реализации; самостоятельное взаимодействие с источниками информации; презентация результатов проектной работы на различных этапах ее реализации; <u>Познавательные</u>: искать и находить обобщенные способы решения задач, в т.ч., осуществлять развернутый информационный поиск; критически оценивать и интерпретировать информацию с разных позиций, распознавать и фиксировать противоречия в информационных источниках;; разрабатывать дизайн проекта; формулировать выводы; <u>Коммуникативные</u>: развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных (устных и письменных) языковых средств; выстраивать образовательную коммуникацию, рефлексия; 3. Развитие ИКТ компетенции
Использование ООР:	Школьный УМК, учебные пособия
Технические условия:	Компьютер, проектор
Формулировка задания:	Подготовьте и представьте рассказ на тему «What do you want to be? And why?». Художественное оформление рассказа может быть любым: традиционное (рисунок, фотография, плакат, инфографика) или с применением ИКТ технологий (инфографика, презентация, видеоряд)
Этапы реализации задания:	I. Подготовительный: 1. Лексико-грамматические упражнения на закрепление грамматики и словарного запаса по теме, введение фраз-связок для устной презентации; 2. Самостоятельное прочтение, прослушивание текстов УМК; 3. Выбор способа и средств оформления рассказа; 4. Объяснение параметров оценивания (листки оценивания). II. Защита презентации (устный рассказ) 1. Выступление учащегося; 2. Взаимное оценивание, обсуждение результатов оценивания
Планируемый результат:	Достижение личностных, предметных и метапредметных результатов
Организация работы	1. Подготовительный этап – работа в классе и дома самостоятельно 2. Защита презентации – индивидуально
Время выполнения	1. Подготовительный этап: 4 недель 2. Стадия оформления и подготовка презентации: 2 недели 3. Защита презентации: 5–7 мин (выступление)
Критерии оценки	<u>Критерии оценки содержания (10 баллов) +презентации проекта (10 баллов):</u> Соответствие теме проекта, наличие оригинальных находок, полнота, логичное изложение материала, выводы, фонетическая правильность речи, грамматическая правильности речи, лексическая правильность речи, беглость речи, эмоциональность в представлении <u>Критерии оценки оформления проекта (4 балла):</u> Название, авторство, наличие картинки (рисунка), аккуратность

Целью начального этапа изучения иностранного языка является формирование умений общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников. Именно на начальном этапе овладения иностранным языком очень важно показать учащимся практическое применение их знаний, умений и навыков. Младшие школьники не обладают большим лексическим запасом, не умеют работать со справочной литературой, не обладают большим опытом работы в паре и группе. Всему этому их надо научить, поэтому использование метода проектов в начальной школе требует значительной предварительной работы от учителя. Исходя из опыта использования данного метода, целесообразно начинать постепенное внедрение некоторых элементов проектного обучения, поэтапного ознакомления с проектной деятельностью и развития умений презентации для реализации долгосрочных проектов.

Для старшеклассников форма защиты презентации не должна ограничиваться устным выступлением или слайд-шоу. Представление своих проектов ученики могут осуществлять через небольшие дискуссионные группы, на совместных встречах, конференциях. На конференции внешние члены жюри оценивают, как правило, результат, соответственно акцент делается на продукте. На занятии оценка осуществляется преподавателем, которого интересует процесс получения знаний в ходе работы над проектом.

Таким образом, при активном внедрении проектных заданий на уроках иностранного языка успешно достигаются общедидактические цели, поставленные в ФГОС, а именно: совершенствование универсальных учебных действий обучающихся, таких как: облегчение понимания нового материала посредством визуализации; развитие навыков групповой работы, рефлексия; развитие междисциплинарных навыков обучения через всю жизнь; развитие умений слушать, презентовать материал и говорить на публике; формирование ИКТ-компетенции.

Список литературы

- [1] *Примерная основная образовательная программа начального общего образования*, (протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15).
- [2] *Полат Е.С. Метод проектов // Научно-методический сборник Белорусского государственного университета, Минск, 2003. – С. 39–48.*
- [3] *Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика. – М.: Икар, 2014.*
- [4] *Мильруд Р.П. Готовность учителя к руководству исследовательскими проектами учащихся (на материале УМК «Звёздный английский»)*, <https://prosv.ru/news/show/1658.html>, 2016.
- [5] *Титова С.В. Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий // Иностранные языки в школе. – 2016. – С. 2–7.*
- [6] *Колесникова А.Н. Видеопроект как мультимедийный продукт для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений // Иностранные языки в школе. – 2017. №7. – С. 24–28.*
- [7] *Милованова Л.А. Формирование презентационных умений старшеклассников на уроках иностранного языка // Lingua mobilis. – 2010. №3 (22). – С. 161–168.*
- [8] *Харламенко И.В. Развитие презентационных умений студентов посредством метода проектов // Профессиональное образование. Столица. – 2015. №3. – С. 25–26.*

PROJECT METHOD BASED ON IC TECHNOLOGIES FOR SPEAKING SKILLS IMPROVEMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL

M.I. Akhrimenko (Moscow, Russia)

The article is devoted to the possibilities of implementing project method at school from the perspective of studying foreign languages in general and speaking skills improvement in particular.

Key words: project method, universal educational actions, oral speaking skills, presentation skills, phonological competence, multimedia technology

References

- [1] *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachalnogo obshchego obrazovaniya*, (protokol 08.04.2015 №1/15).
- [2] *Polat E.S. Metod proektov // Nauchno-metodicheskiy sbornik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, Minsk, 2003. S.39–48.*
- [3] *Titova S.V. Informatcionno-kommunikatcionniye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii. Teoriya i praktika. – M.: Ikar, 2014.*
- [4] *Milrud R.P. Gotovnost uchitelya k rukovodstvu issledovatel'skimi proektami uchashchikhsya (na materiale UМК "Zvezdnyi angliyskiy", <https://prosv.ru/news/show/1658.html>, 2016.*

- [5] *Titova S.V.* Razrabotka I realizatsiya proektnikh zadaniy na baze mobilnikh tekhnologiy // Inostranniye yaziki v shkole. – 2016. – S. 2–7.
- [6] *Kolesnikova A.N.* Videoproekt kak multimediyniy product dlya razvitiya ustnoproiznositelnikh navikov I ustno-rechevikh umeniy // Inostranniye yaziki v shkole. – 2017. №7. – S. 24–28.
- [7] *Milovanova L.A.* Formirovaniye prezentatsionnikh umeniy starsheklassnikov na urokakh inostrannogo yazika // Lingua mobilis. – 2010. №3 (22). – S. 161–168.
- [8] *Kharlamenko I.V.* Razvitie prezentatsionnikh umeniy studentov posredstvom metoda proektov // Professionalnoye obrazovanie. Stolitca. – 2015. №3. – S. 25–26.

«НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ БОЛЬШЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ»

Н.В. Даниелян (Москва, Россия)

В статье анализируется современное состояние образовательного процесса в ракурсе все более широкого применения в нем сетевых технологий. Автор полагает, что сетевой подход обладает как рядом преимуществ, так и существенными недостатками. В качестве решения проблемы предлагается комбинированный подход, сочетающий в себе аудиторный и дистанционный компоненты. На примере использования программ Quizlet и Prezi приводится пример реализации проектного подхода по предмету «Иностранный язык» для организации дискуссии с учетом творческого компонента в решении стоящей перед студентом практической задачи. В статье делается вывод, что задача современного образовательного процесса заключается в транслировании и обогащении культурного капитала человечества при изменении принципов его построения с помощью сетевых технологий, которые делают образовательный инструментарий все более разнообразным и совершенным.

Ключевые слова: образовательный процесс, «живое знание», сетевая модель, активный обучающийся, пассивный обучающийся, комбинированный подход, подготовка дискуссии, программы Quizlet, Prezi

Ключевые изменения, наблюдаемые сегодня в сфере образования, обусловлены не только разнообразием подходов к организации и построения системы подготовки будущих специалистов, существующих в разных странах. Вследствие становления информационного типа общества, появляется необходимость в переходе к «обучающемуся обществу», все члены которого продолжают всю жизнь учиться и регулярно обновляют документы о своем образовании. Если ранее полученное специальное, профессиональное образование считалось пожизненным, то теперь оно устаревает достаточно быстро и требует постоянного обновления. Данная общественная тенденция приводит к необходимости построения новых моделей самого знания. Диплом все более рассматривается в качестве «социальной квалификации», имеющей срок действия. Согласно докладу ЮНЕСКО «К обществам знания», «обучение становится ключевой ценностью... Фундаментальные знания будут включать не сумму сведений и фактов, но язык, когнитивные способности исследовательского типа, математику (как исчисление, поиск закономерностей, причинно-следственных связей), культурные, художественные способности» [К обществам знания, 2005: 64]. Отмечается также, что в педагогике обсуждаются проблемы «множественности форм интеллекта, слабо учитываемых классическим образованием» [К обществам знания, 2005: 60]. Таким образом, задача института образования выглядит как осмысление и выработка дальнейших путей развития научного и образовательного потенциала общества, их направленности и трансформаций в новой производственно-экономической среде.

Основой образовательного процесса в новом типе общества становятся сетевые технологии, позволяющие значительно обогатить и упростить процесс передачи информации, моделирования и алгоритмизации. Рассмотрим сетевой метод обучения и его возможности более подробно.

Во-первых, он позволяет развивать и расширять, а во-вторых, изменять представления о преподавании, поскольку сети облегчают доступ к информации и преподавателю, а также упрощают процесс коммуникации между обучающимися. Как и при очной форме обучения, занятия проводятся в виде последовательных тематических семинаров, посвященных разбору заданий, выполняемых обучающимися, объяснению возникающих трудностей, проведению дискуссий по проблемным вопросам в соответствии с темой семинара. Сохра-

няется необходимость проведения индивидуальной работы с каждым обучающимся, поэтому замечания и комментарии по заданиям, объяснения, ответы на вопросы и т.п. «выкладываются» преподавателем в группу. Все обучающиеся виртуально «присутствуют» на занятиях и могут активно участвовать в обсуждении, высказывая свое мнение. Подобные «виртуальные» семинары, в отличие от очных, длятся не полтора часа, а вплоть до нескольких суток. При этом любые высказывания участников семинара являются письменными, вследствие чего могут храниться в течение всего времени жизни курса. Таким образом, обучающиеся имеют возможность обратиться к вопросам завершившегося семинара после его окончания.

Еще одним существенным преимуществом является тот факт, что любой новый участник, только что приступивший к занятиям, имеет возможность изучить все оставленные преподавателем материалы прошлого семинара по соответствующей теме, включая комментарии других обучающихся. Как результат, наблюдается эффект присутствия в группе вновь приступившего к занятиям.

В связи с этим различают активного и пассивного обучающегося: активный проходит процесс обучения в текущий момент времени, а пассивный непосредственно не участвует в учебном процессе в данный момент, однако его прошлые высказывания используются или учитываются активными участниками группы. Таким образом, каждый обучающийся «присутствует» на семинаре в удобное для него время и находится в удобном для него месте с доступом к сети Интернет. Это так называемый асинхронный режим проведения занятий. Очевидно, что он накладывает ограничения на такой метод обучения, как групповая работа, например, над проектом. Однако он вполне применим, если количество активных обучающихся позволяет преподавателю разделить их на группы.

Сетевой подход к проведению занятий позволяет обучающимся вместо прослушивания лекций самостоятельно проработать учебные материалы. При этом преподаватель рекомендует соответствующую учебную литературу и предлагает четкий план ее изучения, одновременно «выкладывая» полезные теоретические учебные материалы в сеть.

Из выше изложенного следуют три существенных вывода:

1. При применении традиционной и сетевой модели обучения подготовка преподавателя к занятиям теоретически ничем отличаться не будет.
2. Количество часов, затрачиваемых преподавателем на образовательный процесс в конкретной группе, при сетевой модели обучения уменьшается вследствие исключения лекционных занятий, возможности отсылать обучающихся к завершившимся, то есть архивным семинарам, однократной подготовке заданий и примеров к занятию. Более того, преподавателю не нужно тратить время на дорогу в учебное заведение, а также появляется возможность проводить семинар в удобное время.
3. Администрация учебного заведения более не вынуждена ждать набора полноценной группы, ведь вновь присоединившихся к курсу можно добавить к уже существующим группам или открыть новые.

Следовательно, имеет место ряд преимуществ, которые позволяют сделать учебный процесс более удобным для обеих сторон и экономичным с финансовой точки зрения. Но, с другой стороны, данный метод в значительной мере нарушает как предлагаемую ЮНЕСКО концепцию нового видения образовательного процесса в современном мире, так и логику сформировавшейся на протяжении многих веков и выверенной на практике системы подготовки будущих специалистов. Как подчеркивает С. Фуллер, «университет есть величайшая социологическая инновация нового времени... Это институция, которая больше всего сделала для того, чтобы сделать поиск знаний безнаказанным, в то же время максимизировав его влияние на общество; «единство исследования и преподавания» – миссия современного университета» [Фуллер, 2018: 82].

Хотелось бы отметить, что зачастую современные студенты, живущие в мире, полном соблазнов и искушений для веселого времяпрепровождения, не обладают высоким уровнем сознательности и ответственности. При вынесении задания на самостоятельное изучение преподаватель не только дает пояснения и рекомендации по нему, но и доводит до сведения обучающихся критерии контроля за его выполнением. В случае если большая часть всего образовательного процесса или даже половина переводится в дистанционный формат, реализация за ним контроля превращается в трудно осуществимую задачу вследствие плохой самоорганизации обучающихся и значительной трудоемкости процесса. В современной системе российского высшего образования им дается все более длительный и размытый временной интервал на ликвидацию академической задолженности. Даже в случае установления четко фиксированного крайнего срока сдачи предмета при отсутствии постоянного контакта с преподавателем слабо контролируемому обучающемуся уложиться в него становится все труднее.

Поэтому рациональным представляется несколько иной подход. Западное общество достаточно давно перешло на модульное образование с использованием сетевых технологий, поэтому в нем все более заметно в настоящее время продвижение концепции «живого знания», то есть образовательная тенденция несколько противоположна предлагаемой к реализации преподавателям российской высшей школы. Нас все более склоняют и вынуждают использовать сетевые технологии при работе с обучающимися, что ведет к сокращению аудиторных часов и переводу практических занятий в дистанционный формат, описанный выше. Таким образом, доля «живого знания», то есть конкретного знания конкретной личности, при нынешнем подходе сокращается, вследствие чего затрудняется процесс подготовки специалистов, способных производить так

называемый «интеллектуальный капитал». Согласно Н.В. Даниелян, он может быть сформирован только на основании «личного самосовершенствования» обучающегося, его интеллекта и воображения [Даниелян, 2017]. Поэтому наиболее доступным и адекватным выходом из складывающейся ситуации представляется комбинированный подход, совмещающий в себе аудиторные и сетевые занятия. Следует отметить, что данный подход уже практикуется многими зарубежными и некоторыми российскими преподавателями вузов. Так, например, видео лекция превращается в очень полезный инструмент, если ее применять как материал для подготовки обучающихся к прослушиванию и участию, например, в проблемной лекции, или для углубления и расширения знаний, исходя из того базового материала, который был прослушан и пояснен аудиторно.

Так, преподаватель предлагает дополнительный материал, используя сетевые технологии, который изучается обучающимся самостоятельно. Яркими и впечатляющими примерами служат виртуальные тренажеры, которые позволяют отрабатывать профессиональные навыки. Здесь важно отметить, что они наиболее полезны в случае, если обучающийся физически во время аудиторных занятий работал с их материальными прототипами, поэтому ясно может себе представить преимущества и недостатки предлагаемой его вниманию программы или виртуальной среды. Как результат, комбинированный подход, сопутствующий и упрощающий процесс передачи и получения знания, ведет к выработке у обучающихся следующих наиболее существенных, с нашей точки зрения, компетенций:

- овладеть навыком межличностного взаимодействия, чтобы осуществлять профессиональные и социальные контакты;
- совершенствовать свою культуру мышления, письменную и устную речь, развивать способность к анализу и обобщению информации, уметь определять цели и выбирать соответствующие пути для их достижения при работе с различной специализированной информацией;
- оценивать самостоятельно качество результатов проведенного исследования;
- сопоставлять новую информации с имеющейся в литературе;
- представлять собственные результаты исследования в логичной и последовательной форме.

Как пример комбинированного подхода, на практике предлагается рассмотреть проведение дискуссии по теме «New Technologies for More Efficiency» в рамках курса «Иностранный язык» студентами первого курса магистратуры технических направлений подготовки. Задание предполагает просмотр презентации и на ее основании выявление и сопоставление многообразия мнений студентов группы по рассматриваемым ими новым технологиям, что способствует успешному освоению дисциплины «Иностранный язык», специальных дисциплин образовательной программы, читаемых на английском языке, развитию навыков критического мышления, способности формулировать, представлять и отстаивать собственную научную позицию в ходе дискуссии. Тем самым развивается проектный подход и творческий компонент в решении стоящей перед студентом практической задачи.

Данный вид задания позволяет студентам группы подробно проработать терминологию по предлагаемой тематике, представить свою презентацию и выступить с ней публично, выразить и обосновать свою точку зрения по представленной теме, сопоставить и обсудить многообразие позиций и идей на английском языке.

На первом (ориентировочном) этапе студентам предлагается подготовить терминологический словарь в программе *Quizlet* по теме «New Technologies for More Efficiency» и составить на основании предлагаемого примера собственную терминологическую подборку по теме презентации. Словарный набор должен содержать не менее 20 терминов и их объяснений на английском языке с иллюстрацией изображениями. В конце первого этапа студенты отправляют преподавателю терминологический словарь.

На втором (подготовительном) этапе студенты подбирают материал для доклада и презентации, обращаясь к современным справочным материалам, научной литературе и источникам в сети Интернет на английском языке. На данном этапе студенты создают презентации к своим докладам в программе *Prezi*, а также обдумывают и готовят дискуссионные вопросы и возможные ответы на них.

На третьем (оценочном) этапе студенты принимают участие в дискуссии, проводимой в учебной группе. Они представляют свои доклады, иллюстрируемые презентациями, которые обсуждаются в группе и оцениваются преподавателям и студентами в соответствии с уровнем логичности изложения, наглядности и дискуссионности представленного материала, а также способности презентующего грамотно и четко изложить материал на английском языке, отразив собственную точку зрения. По результатам дискуссии преподаватель помогает выявить сильные и слабые стороны их выступлений, дает рекомендации к будущей учебной и профессиональной деятельности в этом направлении.

При таком подходе происходит переход к новой образовательной парадигме, поскольку система подготовки специалиста будет включать, в качестве необходимого компонента, «живое знание», а также творческий потенциал, воображение и эмоции конкретного обучающегося с его неформальным знанием. И первый шаг к такому подходу предпринимается в описанном в данной статье принципе проведения занятий с комбинированным подходом к обучению.

Образовательный процесс начинает рассматриваться, исходя из его социальных функций, то есть, как отмечает Б.С. Гершунский, в качестве средства профессионального, культурного и «воспитательного» формирования личности [Гершунский, 2002]. Такой подход, несмотря на все его ограничения, в конечном счете, оправдывает себя. Действительно, если базироваться на необходимости социального воспроизводства поколений, что невозможно без изучения культурных, социальных и прочих задач института образования, то можно обнаружить, что в любом типе общества эти задачи сохраняются практически без особых изменений. К. Хахлвег и К. Хукер справедливо полагают, что «развитие знания представляет собой непосредственное продолжение эволюционного развития, и динамики этих двух процессов идентичны. Нет резкой грани между органами и той информацией, которую они содержат: это две составляющие единого эволюционного процесса, о чем, собственно, и свидетельствует эволюционный процесс» [Хахлвег, Хукер, 1996: 158]. Как результат, роль университета в современном обществе – сохранять и приумножать, а не разрушать достижения в построении образовательного процесса, выработанные и проверенные веками.

Можно заключить, что задача современного образовательного процесса будет заключаться в транслировании и обогащении культурного капитала человечества при изменении принципов его построения с помощью сетевых технологий, которые делают образовательный инструментарий все более разнообразным и совершенным. Однако не следует забывать, что наиболее актуальной проблемой, как и ранее, остается воспитание свободного, творческого и «самосозидающего» человека.

Список литературы

- [1] Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. 512 с.
- [2] Даниелян Н.В. Усиление роли «живого знания» при переходе к «обществу знаний»: проект и реальность // Высшее образование в России. 2017. №3. – С. 71–77.
- [3] К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. 239 с.
- [4] Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 384 с.
- [5] Хахлвег К., Хукер К. Эволюционная эпистемология и философия науки // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада / Сост. А.А. Печенкин. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – С. 158–198.

“NEW TECHNOLOGIES FOR MORE EFFICIENCY”

N. Danielyan (Moscow, Russia)

The article analyzes the current situation in the educational process from the position of wider application of network technologies. The author believes that the network method has a number of advantages and essential disadvantages. As a problem decision, it is offered to consider the combined approach which includes both auditorium and distant components. The application of programs Quizlet and Prezi while realizing the project approach in teaching the subject “Foreign Languages” gives an example of arranging a discussion which involves a creativity component to decide a student’s practical problem. The article concludes that the purpose of the modern educational process is to transfer and enrich mankind’s cultural heritage while changing the basic principles of its formation due to network technologies. Nowadays these technologies are making the “educational toolset” more and more various and perfect.

Key words: educational process, “alive knowledge”, network model, active student, passive student, the combined approach, preparing a discussion, Quizlet, Prezi

References:

- [1] Gershunskij B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 512 s.
- [2] Danielyan N.V. Usilenie roli «zhivogo znaniya» pri perekhode k «obshchestvu znaniy»: proekt i real'nost' // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. №3. S. 71–77.
- [3] K obshchestvam znaniya. Vsemirnyj doklad YUNESKO. Parizh: Izdatel'stvo YUNESKO, 2005. 239 s.
- [4] Fuler S. Sociologiya intellektual'noj zhizni: kar'era uma vnutri i vne akademii. Per. s angl. – M.: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2018. 384 s.
- [5] Hahlveg K., Huker K. EHvolyucionnaya ehpiistemologiya i filosofiya nauki // Sovremennaya filosofiya nauki: znanie, racional'nost', cennosti v trudah myslitelej Zapada / Sost. A.A. Pechenkin. – M.: EHditorial URSS, 1996. S. 158–198.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ НАПИСАНИЮ ПРОЕКТОВ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОГДА НА ПОМОЩЬ ПРИХОДЯТ СЕТЕВЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ

В.А. Дугарцыренова (Москва, Россия)

В статье рассматривается опыт интеграции в учебный процесс неязыкового вуза сетевого тренажера, разработанного с целью оптимизации обучения иноязычному академическому письму. Исследование проводилось в рамках учебной дисциплины «Академическое письмо (на английском языке)» на факультете мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ. Тренажер был предложен студентам 4 курса как динамическое средство, обеспечивающее информационную поддержку и самоконтроль обучения составлению англоязычных научных работ (проектов ВКР) на основе справочных материалов и интерактивных упражнений, подготовленных с учетом принципов жанрового подхода в обучении академическому письму. Результаты анализа работ студентов ($N = 19$) с целью выявления дидактических возможностей тренажера позволяют говорить о значительном дидактическом потенциале данного инструмента как средства оптимизации процесса овладения различными аспектами академического письма в условиях внеаудиторной работы. Исследование вносит вклад в разработку прикладных вопросов создания и использования электронных образовательных ресурсов для оптимизации обучения иноязычному академическому письму в неязыковом вузе.

Ключевые слова: академическое письмо, проекты научного исследования, сетевые тренажеры, неязыковой вуз

В условиях модернизации языкового образования, интеграции и стандартизации мировых образовательных систем, усиления академической мобильности остро встает проблема формирования и развития у отечественных специалистов комплекса умений, необходимых для презентации результатов научного исследования на международном уровне [Добрынина, 2014; Розанова, 2015]. Ввиду роста внимания к международной публикационной активности профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и студентов на разных уровнях образования большое значение для преподавателей английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes) приобретает разработка и апробация оптимальных методических подходов, позволяющих обеспечить качество подготовки англоязычных научных работ различных жанров на уровне ожиданий мирового научного сообщества. Эта задача представляется особенно актуальной для авторов, которые используют английский язык как дополнительный (English as an additional language) [Flowerdew, 2008]. В связи с этим растет количество педагогических и лингвистических исследований, посвящённых определению жанрообусловленных подходов к разработке подчиненных этой цели учебных материалов и опыту их интеграции в рамках дисциплины «Академическое письмо» усилиями педагогов по всему миру.

К сожалению, на настоящий момент приходится констатировать, что в контексте российского языкового образования данная область исследований разработана лишь в малой степени. В частности, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется проблемам обучения написанию англоязычных научных текстов в условиях неязыкового вуза на уровне бакалавриата, где, с одной стороны, в отдельных вузах (например, НИУ ВШЭ – Высшей школе экономике) предъявляются высокие выходные требования к уровню сформированности профессиональной иноязычной компетенции студентов, на котором становится возможным представлять обоснование проекта дипломного исследования на английском языке (research proposal) в устной и письменной формах, а, с другой стороны, в практической плоскости наблюдается нехватка адекватных поставленной задаче условий и ресурсов, в частности, учебных материалов, отражающих международные требования к подготовке работы данного жанра, количества часов, выделенных на аудиторную и внеаудиторную работу, уровня подготовленности педагогических кадров и пр. Более того, поскольку в неязыковом вузе время аудиторного контакта между преподавателем и учащимися во многих случаях не превышает двух или четырех академических часов в неделю, возникает проблема эффективного предъявления во многом мало знакомого материала, его углубленной проработки в режиме внеаудиторной деятельности и осуществления контроля и «подкрепления» результатов самостоятельной работы без непосредственного участия препода-

вателя. Решение означенной проблемы, на наш взгляд, уже не представляется возможным без привлечения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности, электронных образовательных ресурсов (ЭОР) (чаще всего реализованных в виде учебных вебсайтов и компьютерных программ с элементами мультимедиа), набирающих популярность в мировой образовательной среде в качестве средств оптимизации саморегулируемого обучения академическому письму. Обзор отдельных из таких ресурсов, предлагаемых центрами письма и языковыми лабораториями при различных университетах мира, представлен в работе [Дугарцыренова, Бердникова, Купцова, 2017].

Примечательно, что в настоящее время в рамках жанрового подхода к обучению академическому письму (*genre-based writing instruction*) [Swales, 1990] выделяется новое направление исследований, посвященных оптимизации различных аспектов обучения с помощью специально разработанных для этого ЭОР, отвечающих предметно-содержательным и лингвистическим потребностям конкретной категории учащихся, как правило, авторов, для которых английский является не родным, а дополнительным языком [Chang, Kuo, 2011; Kuo, 2008; Lin, Liu, Wang 2017; Liu, Lo, Wang 2013; Lo, Liu, Wang 2014; Sun 2007]. Данные исследования в большинстве случаев представляют гибридную модель обучения академическому письму, при которой обучение написанию работ конкретных жанров научной письменной речи (преимущественно научных публикаций как доминирующего и наиболее хорошо представленного жанра мирового научного дискурса – [Samraj, 2016]) трансформируется за счет интеграции в учебный курс авторских электронных программных разработок, предполагающих оптимальное предъявление содержательной части курса, контроль его усвоения и углубленную отработку в режиме самостоятельной работы. Такая модель обучения часто рассматривается в связи с потребностями учащихся, делающих первые шаги в овладении основами подготовки англоязычных научных текстов и нуждающихся в наличии поддерживающей информационно-образовательной среды, не только обеспечивающей доступ к специально структурированным учебным материалам, но и позволяющей учащимся в приемлемом для них темпе сосредоточить свое внимание на наиболее значимых аспектах индивидуальной практики и процесса письма.

Так, отталкиваясь от результатов апробации ЭОР в рамках курсов академического письма, авторы выделяют ряд дидактических преимуществ их применения, среди которых можно выделить:

- гибкость в обеспечении доступа к учебным материалам и ресурсам, которые выносят в поле зрения учащихся наиболее релевантные композиционно-содержательные, лингвистические и стилистические особенности научных текстов и могут предъявляться с учетом индивидуальных характеристик и потребностей учащихся (например, оптимального для них темпа обучения, желаемой глубины проникновения в тему) [Chang, Kuo, 2011; Kuo, 2008; Lin, Liu, Wang, 2017; Liu, Lo, Wang, 2013; Lo, Liu, Wang, 2014];
- возможность интеграции дополнительных автоматизированных средств поддержки учащихся в условиях самостоятельной работы (например, электронных корпусов работ конкретного жанра, иллюстрирующих особенности их структурирования и лингвистического оформления различными авторами в рамках рассматриваемой предметной области, инструментов для индивидуальной практики письма, включая подгружаемые онлайн-словари, конкордансеры, авторитетные списки академической лексики, например, широко используемый *Academic Word List* [Coxhead 2002], а также редакторы для составления индивидуальных списков слов из предложенных разработчиками корпусов научных работ и создания электронных портфолио авторских работ [Chang, Kuo, 2011; Kuo, 2008; Sun, 2007];
- обеспечение возможностей сотрудничества и взаимоподдержки учащимися друг друга в онлайн-пространстве (например, взаимооценки и редактирования работ друг друга в режиме онлайн – [Kuo, 2008]);
- обеспечение разных видов обратной связи по качеству усвоения темы или раздела (от самых простых – подтверждения правильности-неправильности выполнения текущих и контрольных заданий – до более сложных, например, комментариев по неверно выполненным заданиям и рекомендаций по восполнению пробелов) [Lin, Liu, Wang, 2017; Lo, Liu, Wang, 2014];
- обеспечение средств мониторинга индивидуального прогресса в обучении;
- формирование, как результат, у учащихся положительной мотивации к учебному процессу.

С другой стороны, многие аспекты интеграции ЭОР в практику обучения академическому письму в рамках жанрового подхода пока не охвачены ввиду малого объема исследований, посвященных данной проблематике как за рубежом, так и в России. В частности, оценка целесообразности использования предлагаемых электронных разработок в большинстве случаев базируется на отзывах самих учащихся, но не всегда предполагает анализ продуктов их письменной деятельности для более объективной оценки динамики прогресса. Более того, такие жанры научной письменной речи, как, например, разные виды заявок на проведение научного исследования, магистерская и докторская диссертации, охвачены в курсах академического письма в значительно меньшей мере, чем международная научная публикация на английском языке [Feng, Shi, 2004; Flowerdew, 2015]. Наконец, применительно к реалиям отечественного языкового образования, разработка вопросов, связанных с оптимизацией обучения академическому письму при помощи ЭОР с учетом характерных трудностей в составлении англоязычных научных текстов, испытываемых русскоязычным учащимися, пока находится в начальной степени развития.

Настоящее исследование посвящено опыту оптимизации подходов к обучению учащихся написанию на английском языке проектов выпускной квалификационной работы (ВКР) (от англ. research proposals) при помощи специально разработанного сетевого тренажера. Тренажер был создан при поддержке Научного фонда НИУ ВШЭ. На этапе проектирования тренажера нами был проведен анализ трудностей целевой аудитории (студентов 4 курса НИУ ВШЭ) в составлении текстов означенного жанра, подробно рассмотренных в работе [Дугарцыренова, 2016], рассмотрены результаты зарубежных эмпирических исследований и авторитетных учебных пособий, посвященных прагматическим, композиционным, лингвистическим и стилистическим особенностям подготовки англоязычного научного текста, а также на примерах международных научных публикаций (N = 120) и доступных студенческих проектов ВКР (N = 20) изучены существующие подходы к структурированию и лингвистическому оформлению научного текста и отдельных разделов работы. В результате проведенного анализа был определен формат представления будущего научного исследования, предполагающий логическое деление работы на инвариантные композиционно-содержательные блоки, характерные и для жанра международной научной статьи, и для жанра research proposal: «Introduction» (Введение), «Literature Review» (Обзор литературы), «Methods» (Методология) и «Expected Outcomes» (Планируемые результаты исследования).

Такое деление определило требования к разработке содержания тренажера и выделения в нем соответствующих данной логике деления работы четырех учебных модулей: «Introduction», «Literature Review», «Methods» и «Expected Outcomes». Каждый из этих модулей, в свою очередь, разбивается на темы, в рамках которых подробно рассматриваются организационно-содержательные и лингвистические особенности реализации разнообразных коммуникативных высказываний автора, так называемых риторических «ходов» и «шагов» (moves/steps по Д. Свельсу), – крупных и более мелких отрезков текста, отражающих последовательное развертывание мысли автора при переходе от одной коммуникативной интенции к другой в конкретных разделах работы [Swales, 1990]. Например, к основным «шагам» в рамках раздела «Introduction» относятся обозначение актуальности проблемы (stating topic importance), определение ключевых понятий (clarifying definitions), обзор литературы (reviewing previous research), обозначение лакуны исследования (indicating a research gap) и формулировка цели исследования (stating the study's purpose). Рассмотрение риторических «ходов» и «шагов» в тренажере осуществляется на примерах выдержек (от предложений до небольших отрывков), отобранных из аутентичных научных публикаций из международных журналов и research proposals. Отдельные из представленных «шагов» помечены в темах как «optional», то есть используемые по усмотрению, ввиду их низкой репрезентативности в работах авторов в конкретных предметных областях. Проверка понимания особенностей организации текста обеспечивается посредством интерактивных упражнений (называемых в тренажере «comprehension check»), которые проверяют общее понимание темы, а также предоставляют учащимся возможности практики в узнавании изученных риторических «ходов» и «шагов» и оперирование ими на материале новых отрывков из англоязычных научных работ. Более того, особое внимание уделяется введению и отработке с помощью разнообразных языковых упражнений (называемых «language activities») аутентичных звучащих лексико-грамматических средств (например, частотных коллокаций и синонимичных им выражений), необходимых для реализации тех или иных риторических «ходов» и «шагов» в каждом из четырех означенных разделов работы. Наконец, отдельный модуль посвящен правилам оформления внутритекстовых и затекстовых ссылок на цитируемые источники согласно требованиям международного формата цитирования APA, взятого за основу оформления работы, и включает в себя как справочные материалы, так и комплекс упражнений на проверку качества их усвоения.

Сетевой тренажер был впервые интегрирован в учебный процесс НИУ ВШЭ в рамках курса академического письма на факультете мировой экономики и мировой политики. Курс предполагал совмещение очных практических занятий (проводились один раз в неделю по 2 академических часа), посвященных рассмотрению организационно-содержательных и лингвистических требований к подготовке всей работы (research proposal) и ее разделов и дальнейшее более углубленное изучение тем в режиме самостоятельной работы с тренажером. При работе с тренажером основной упор был сделан на более детальное изучение студентами специфики реализации разнообразных риторических «ходов» и «шагов» в рамках конкретного раздела работы и освоении релевантного для данных «ходов» и «шагов» языкового минимума. Понимание и узнавание изученных «ходов» и «шагов» и соответствующего им языкового «наполнения» проверялось и закреплялось с помощью самопроверяющихся «аналитических» («comprehension check») и «языковых» упражнений («language activities»). Работа с тренажером являлась оцениваемым компонентом курса и составляла 20% от итоговой оценки за курс. Творческое применение полученных знаний и умений оперирования риторическими стратегиями и релевантными языковыми средствами в целях последовательного развертывания авторской мысли в том или ином разделе работы (Introduction, Literature Review, Methods, Expected Outcomes) предполагало подготовку студентами черновых набросков каждого из этих разделов по завершении изучения посвященных им тематических разделов в рамках аудиторной и внеаудиторной работы с тренажером. По окончании курса для оценивания эффективности использования сетевого тренажера были проанализированы написанные студентами (N = 19) разделы будущей работы, в частности, раздел «Introduction».

Результаты анализа работ свидетельствуют об их качественном улучшении по сравнению с ранними работами студентов, рассмотренными нами [см. Дугарцыренова, 2016], несмотря на исходный разброс

в уровнях языковой подготовки участников, и сформированности у 89% из них умений использования разнообразных риторических «ходов» и «шагов» для развертывания авторской мысли. Так, большинство студентов (79%) смогли четко обосновать актуальность выбранной проблемы исследования с учетом результатов анализа литературы по проблеме, а также сформулировать лакуны в изучении проблемы, цели и методологию исследования с помощью адекватно подобранных для этих коммуникативных интенций лексико-грамматических средств. Большинство (86%) справились с задачей правильного оформления внутритекстовых и затекстовых ссылок на цитируемые источники в формате APA. Также немаловажно, что ввиду обширного диапазона лексико-грамматических средств, представленных в тренажере для выражения разных коммуникативных интенций и отрабатываемых с помощью большого количества интерактивных упражнений, многие студенты смогли использовать разнообразные синонимичные средства для реализации тех или иных риторических «шагов». В таблице 1 приведены результаты подсчета количества студентов, успешно использовавших представленные в тренажере риторические «шаги» (как более мелкие единицы в рамках «ходов») и соответствующие им языковые средства, а также общую частотность использования данных «шагов» всеми участниками исследования.

Таблица 1. – Количество и частотность использования риторических «шагов» студентами

Риторические «шаги»	Количество участников, использовавших данные шаги	Общая частотность использования «шагов»
1. Showing topic importance (обозначение актуальности проблемы)	19	20
2. Providing background information (предоставление фоновой информации по теме)	2	2
3. Clarifying definitions (optional) (определение ключевых понятий)	6	11
4. Reviewing previous research (обзор литературы)	19	74
5. Indicating a research gap (обозначение лакун(ы) в исследовании проблемы)	19	27
6. Question raising (optional) (обозначение лакун(ы) в форме вопросов)	0	0
7. Presenting justification for the present study (optional) (подытоживание необходимости проведения исследования)	6	6
8. Stating the study's purpose (формулировка цели исследования)	17	40
9. Stating the study's research questions (optional) (формулировка вопросов исследования)	5	5
Stating the study's hypothesis (optional) (формулировка гипотезы исследования)	3	5
10. Describing methodology (описание методов исследования)	19	41
11. Stating expected outcomes (обоснование планируемых результатов)	19	36

Итак, результаты исследования, в целом, подтверждают педагогическую ценность рассматриваемого тренажера как средства оптимизации работы студентов неязыковых вузов по подготовке англоязычных проектов ВКР.

Список литературы

- [1] Добрынина О.Л. Обучение иноязычному академическому письму в системе непрерывного образования научно-педагогических кадров // Непрерывное образование: XXI век. 2014. №3(7). – С. 1–11.
- [2] Дугарцыренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму // Высшее образование в России. 2016. №6. – С. 106–113.
- [3] Дугарцыренова В.А., Бердникова Д.В., Купцова А.К. Сетевые ресурсы как средства оптимизации обучения академическому письму на иностранном языке в условиях самостоятельной работы // Иностранные языки в школе. 2017. №3. – С. 26–38.
- [4] Розанова Я.В. Роль академического письма в подготовке бакалавров неязыкового вуза // Молодой ученый. 2015. №6. – С. 674–677.
- [5] Chang C.-F., & Kuo, C.-H. (2011). A corpus-based approach to online materials development for writing research articles. *English for Specific Purposes*, 30, 222–234.
- [6] Coxhead A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238.
- [7] Feng H., & Shi, L. (2004). Genre analysis of research grant proposals. *LSP & Professional Communication*, 4, 8–32.

- [8] Flowerdew J. (2008). Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's stigma tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 77–86.
- [9] Kuo C.-H. (2008). Designing an online writing system: Learning with support. *RELC*, 39(3), 285–299.
- [10] Flowerdew L. (2015). Using corpus-based research and online academic corpora to inform writing of the discussion section of a thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 58–68.
- [11] Lin, C.-C., Liu, G.-Z., & Wang, T.-I. (2017). Development and usability test of an e-Learning tool for engineering graduates to develop academic writing in English: A case study. *Educational Technology & Society*, 20(4), 148–161.
- [12] Liu, G.-Z., Lo, H.-Y., & Wang, H.-C. (2013). Design and usability testing of a learning and plagiarism avoidance tutorial system for paraphrasing and citing in English: A case study. *Computers & Education*, 69, 1–14.
- [13] Lo, H.-Y., Liu, G.-Z., & Wang, T.-I. (2014). Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system. *Computers & Education*, 78, 250–267.
- [14] Samraj, B. (2016). Research articles. In Hyland, K. & Shaw, P. (eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Abingdon: Routledge, 403–415.
- [15] Sun, Y.-C. (2007). Learner perceptions of a concordancing tool for academic writing. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 323–343.
- [16] Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

ONLINE TUTORS AS LEARNING AIDS: ENHANCING THE APPROACHES TO TEACHING RESEARCH PROPOSAL WRITING TO STUDENTS FROM NON-LINGUISTIC DISCIPLINES

V. Dugartsyrenova

This paper reports the results of the development and implementation of an online tutor aimed at facilitating academic writing instruction to EEL students from non-linguistic programs. The tutor was designed as a technology-enhanced learning aid offering students support with writing English language research proposals to diploma projects. The online content included genre-based input materials and a variety of self-check exercises. Participants were 4th year students enrolled in an academic writing course at the faculty of world economy and international affairs of the National Research University Higher School of Economics. To examine the affordances of the online tutor and its effects on participants' learning gains, students' actual writing pieces were analyzed. Findings point to participants' improvement in genre-based academic writing and underscore the potential of the tutor for supporting EFL learners' autonomous efforts at academic writing. This paper contributes to current research on the development and implementation of technology-based tools to facilitate academic writing instruction to EFL students from non-linguistic disciplines.

Key words: academic writing, research proposals, online tutors

LA PRATIQUE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

A.G. Mkrtchyan (Erévan, Arménie)

Обучение иностранным языкам не является жестко фиксированной дисциплиной, не говоря уже о ее научной точности. В этой области, подверженной постоянным и быстрым изменениям, учитель обязан позиционировать себя как гибкий практик, стремящийся примирить педагогические принципы и здоровый прагматизм, чтобы предложить современное, эффективное и актуальное учение, также адаптированное под ожидания, потребности и привычки учащихся.

Результат такого образовательного процесса поражает: с одной стороны, ученик сам несет ответственность за свое обучение. С другой стороны, учитель освобождается от своей традиционной роли лектора с кафедры. Теперь он может находиться среди учащихся, сосредоточившись на том «как они учатся?», вместо того, «что они учат?». У педагога, тем самым, останется больше времени для слабых учеников. И еще одно

важное подспорье в изучении иностранных языков – электронная доска, грамотное использование которой становится фактором равенства учителя и учеников в процессе обучения.

New technologies are progressively employed in teaching curriculum. This article is a discussion on positive and negative outcomes of the use of new technologies in language instruction. A successful integration of new technologies into educational process is conditioned by the clear understanding of technologies' benefits and their difficulties. Teaching foreign languages is neither a strictly fixed nor academically exact science. Since teaching language is apt to constant and prompt changes, the lecturer should respond correspondingly by integrating new technologies into traditional teaching principles in order to offer modern and successful curriculum. The integration of new technologies into educational process is aimed to meet students' expectations and demands, as well as to challenge their learning practice. The outcome of this educational practice would be impressive. On one hand, learning process becomes a responsibility of a student; on the other hand, teacher's traditional role of lecturing is changed. Now teacher has opportunity to be among students, the objective is not 'what they learn' but 'how they learn'. Now teacher can share more time with weaker students. Another important contribution of new technologies to educational and learning process is availability of Interactive White Boards (IWB). Being used skillfully IWB provides a learning platform where teacher and student become engaged in a unified educational practice.

Mots clés : enseignement/aprentissage, nouvelle technologie, TBI, enseignants/apprenants

Les notions de représentations, d'attitudes et d'imaginaires linguistiques, bien que distinctes, sont étroitement liées. Ces notions renvoient plus ou moins à la manière dont un apprenant ou un groupe d'apprenants perçoit, juge, appréhende le monde, et même pratique une langue. La langue, comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations, comme le soulignent [G. Desbois et G. Rapegno, 1994 : 4] « trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions ». Il est à noter qu'une tâche essentielle des enseignants est de rechercher, de fabriquer, de sélectionner, voire de modifier des ressources qu'ils présentent à leurs apprenants mais aussi qu'ils partagent avec leurs collègues. Dans cette perspective, la question de la place du manuel comme outil utilisé par les enseignants de langues se pose. Plusieurs contraintes régissent l'élaboration d'un manuel : les textes officiels, les progrès des connaissances, les modes en pédagogie et didactique et les besoins de la société [Lebrun, dir. 2006 ; Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011]. Pour certains, le manuel est donc une illustration du processus de transposition didactique, un intermédiaire entre ce qui est prescrit, les savoirs savants et les pratiques professionnelles [Perrenoud, 1998 ; Bruillard, 2005]. Il constitue aussi parfois un outil de formation des enseignants et même pour certains le seul élément de formation continue.

Dans ce présent article je m'intéresse plus particulièrement à la motivation des étudiants par rapport au français comme langue d'enseignement et je me demande quelle place ils souhaitent réserver à cette langue comme vecteur de transmission de savoirs et aux résistances qui peuvent exister ainsi que comment les motiver pour l'apprentissage de la langue française à l'aide des nouvelles technologies.

Il faut souligner qu'une sorte de synthèse permettra de reprendre les grands axes traités ainsi que l'impact sur la motivation à l'apprentissage du français.

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodes et le pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.

De plus, et même si des auteurs ont pu raconter une « Histoire » de l'enseignement des langues étrangères et distinguer des grandes étapes et des courants marquants, l'évolution de la discipline s'écrit plus souvent en termes de continuité que de ruptures, et les méthodologies sont plus souvent amenées à cohabiter et à se superposer qu'à se succéder et à se remplacer.

Enfin, tout enseignant, quelle que soit l'importance de son expérience, a des représentations de son métier et a acquis des habitudes professionnelles dont il aura parfois des réticences à se défaire, *a fortiori* dans la mesure où elles ont pu et peuvent encore se révéler particulièrement performantes, même si elles ne sont plus promues par le courant méthodologique le plus récent.

Le seul objectif intangible de tout enseignant doit être de donner à son cours le plus d'efficacité possible, ce qui sous-entend notamment des apprentissages utiles, rapides, valides et pérennes. Dans cette perspective, chacun sera conduit à construire sa propre approche méthodologique, qui reposera à la fois sur les avancées de la réflexion en didactique des langues mais aussi sur ses expériences, compétences et appétences, ainsi que sur la prise en compte d'éléments contextuels toujours spécifiques, parmi lesquels les attentes institutionnelles ne peuvent être occultées.

Notre propos ne visera pas à retracer l'évolution de la didactique du français langue étrangère, mais à voir dans quelle mesure les enseignants peuvent utiliser et pratiquer les nouvelles technologies et combiner les prescriptions de différents courants méthodologiques et à mettre en cohérence certains principes prônés par les approches actuelles (communicatives ou actionnelles par exemple) et d'autres, plus anciennes, pouvant relever de courants radicalement différents (approches traditionnelle ou SGAV par exemple). Se poser cette question revient également à identifier et à analyser les conditions d'un « éclectisme méthodologique » refusant d'une part la modernité pour elle-même et d'autre part l'aspect systémique

et global des approches pédagogiques. Il est important de montrer les différents facteurs qui influent sur les pratiques liées à l'utilisation des manuels par les professeurs de FLE (Français Langue Étrangère). J'interrogerai plus particulièrement les attitudes et les comportements des enseignants vis-à-vis des manuels. Selon nous, l'objectif visé est de conduire progressivement les apprenants dès le niveau débutant vers une production orale de plus en plus longue, riche et construite. Différentes phases sont élaborées et on a élaboré les ressources suivantes.

- manipulation du lexique à partir d'extraits sonores,
- production et reformulation d'énoncés,
- travail sur la prononciation...
- stratégies ludiques (stickers à déplacer, sons à écouter...) qui incitent les apprenants à se déplacer dans la classe et à venir au tableau.
- affichage de manière aléatoire des photos des apprenants au tableau de manière à continuellement fixer leur attention et à les contraindre à mobiliser les outils nécessaires pour produire des énoncés.

Prenons un exemple: nous sommes dans une phase d'acquisition du lexique. Le document déclencheur traitant des activités quotidiennes a déjà été travaillé en compréhension globale et détaillée. Il reste à systématiser quelques formes lexicales. L'enseignant demande aux apprenants de manipuler quelques formules en petits groupes: « *je me suis habillé* » « *j'ai préparé le petit déjeuner* ».... Ces derniers peuvent s'appuyer sur des images représentant les activités. A ce stade, certaines d'entre elles n'auront naturellement pas encore été mémorisées par tous les apprenants. L'enseignant passera donc les 10 minutes que dure l'activité à rappeler le vocabulaire et à corriger la prononciation.

Ce type de contexte met particulièrement en valeur la pertinence du **TBI qui peut devenir un support de connaissances orales autre que l'enseignant**. Au tableau, on aura préparé les images des activités. En cliquant sur ces images, on entend l'énoncé correspondant : « *faire la vaisselle...* » Ainsi, les apprenants qui ne se souviennent plus d'une expression, peuvent se déplacer au tableau pour vérifier leur hypothèse. Bien sûr, quelques règles doivent être mises en place pour éviter que le chemin au savoir brut soit trop facile et décourage la mémorisation(1,7).

Le résultat de ce procédé pédagogique est étonnant : d'un côté, l'apprenant prend en charge sa progression et se responsabilise dans son apprentissage. D'autre côté, l'enseignant est libéré de son rôle de dictionnaire. Il peut se déplacer parmi les apprenants et se concentrer sur le « comment apprennent-ils? » plutôt que sur le « qu'apprennent-ils? ». Il a davantage de temps pour les apprenants plus faibles. Le TBI bien utilisé devient alors un facteur d'égalité dans l'apprentissage.

D'un point de vue purement pédagogique, l'intégration de TBI en classe du FLE permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle que vécue et utilisée.

Les avantages que les nouvelles technologies proposent à l'enseignement/apprentissage du FLE sont très variés. Pour rendre la lecture plus facile, l'enseignant utilise une lecture audio, en s'enregistrant lors de la lecture à haute-voix, en utilisant le dictionnaire intégré, en accédant à des ebooks libres de droits, donc à des « classiques » gratuits. Pour renforcer la lisibilité des productions d'apprenants, à travers la possibilité de faire des corrections, de manière plus facile, l'enseignant renforce la lisibilité des productions d'apprenants. Ainsi que pour favoriser la créativité et la compréhension, l'enseignant utilise divers supports(texte, vidéo, audio).

Comme avantage on peut citer aussi mes points suivants :

1. Faciliter l'accès aux informations et le travail collaboratif entre apprenants, grâce à la consultation des nombreuses ressources disponibles, et au partage immédiat des documents
2. Augmenter les compétences informatiques et celles liées à l'usage d'Internet, c'est-à-dire réduire « la fracture numérique » qui s'exprime moins désormais en terme d'accès à la technologique qu'en terme d'usage et de maîtrise de ces outils.
3. Accroître la motivation, grâce à l'aspect attractif et ludique de l'environnement numérique (animations, images, quizz, vidéos...).
4. Proposer une pédagogie plus différenciée, avec des exercices adaptés et corrigés de manière immédiate par l'enseignant si le document est partagé, ou par un logiciel dans le cas de quizz. Les élèves en difficulté – voire à besoins éducatifs particuliers – bénéficient d'un support qui leur permet de lire et d'écrire clairement, d'avoir des dictionnaires ou des correcteurs d'orthographe intégrés, ainsi qu'une progression individualisée.

Les inconvénients :

1. L'augmentation du temps passé devant les écrans, avec problèmes visuels ou musculaires associés (maux de cou et de dos), mais aussi lors des devoirs maison, moins « coupés » des tentations offertes par Internet.
2. La distraction liée aux nombreuses tentations offertes par la tablette (jeux, Internet, messageries...) : à titre d'illustration (même si l'on sait qu'il est artificiel et improductif de dissocier le jeu de l'apprentissage), un peu plus de 62% des élèves interrogés dans l'enquête précédemment citée définissent de prime abord l'Ipad en classe comme « amusant », contre 18% qui le jugent avant tout comme « utile ».
3. Une mauvaise mémorisation : on retient mieux ce que l'on écrit que ce que l'on tape. Le fait de dessiner les lettres renforce l'apprentissage, et l'écriture manuscrite semble stimuler la pensée, en activant plus de zones cérébrales.
4. Une difficulté à écrire des textes longs sur tablette, plus que sur papier.

En français langue étrangère, le but central des enseignants est de chercher et de sélectionner les ressources qu'ils présentent à leurs apprenants et qui servent de support à leurs activités. L'analyse de l'usage que ces enseignants font des manuels constitue un enjeu pour la compréhension du système qu'ils mettent en place et de ses évolutions. L'objectif de cette recherche était de pallier le manque d'informations sur la gestion des manuels par les enseignants. Ainsi, en conclusion, on peut dire que plusieurs composantes entrent en jeu dans l'usage des sites internet par les enseignants [Robert & Rogalski, 2002] : les composantes personnelle (représentations, conceptions des enseignants sur le FLE, sur l'enseignement/apprentissage et sur le public), institutionnelle, cognitive (nature et organisation des contenus) et sociale (contraintes liées à la classe, aux collègues, aux programmes et à l'institution). Toutes ces composantes interviennent lorsque l'enseignant prépare son cours à partir des nouvelles technologies. La prise en compte des différentes dimensions envisagées permet de mieux appréhender les pratiques autour de la gestion de ces outils. Les résultats de cette recherche indiquent que l'utilisation des nouvelles technologies, dans notre cas le TBI, peut modifier l'expérience et éventuellement les représentations des enseignants et donc par extension avoir une influence sur leurs pratiques mais pas de manière aussi systématique qu'on aurait pu penser au premier abord. L'enseignant a des représentations, des finalités mais aussi une expérience professionnelle qui le conduit à repenser, reorganiser et transformer les activités proposées.

References

- [1] Combes-Joncheray, M.-F. (1999) *Les différences entre input et output en BTS Commerce International*. Thèse de Doctorat de l'Université de Technologie de Compiègne. P.183.
- [2] CRINON J., GAUTELLIER C., dir., *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Retz Pédagogie, Paris, 2001,.
- [3] FOUCHER J.L., *Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues*, ALSIC, vol 1, n°1, juin 1998.
- [4] Ellis R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- [5] Karsenti, T. (1998) *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*, Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal, 381 P.
- [6] http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm10/isdsm10a91_buffa.pdf.
- [7] <http://www.alsic.org>.
- [8] http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-269-1-Les_TBI_en_classe_de_FLE.htm.
- [9] <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/espaceeducatif3/pid/5165>.
- [10] <http://www.interactifile.com/nos-formations-de-formateurs/utilisation-du-tbi-en-cours-de-fle/presentation/>.
- [11] <http://www.smarttech.com>.

ИНТЕГРАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ SAMR

Е.И. Паршакова (Москва, Россия)

Данная статья посвящена использованию социальных сетей в образовании. На примере педагогической модели SAMR показано, как социальная сеть Instagram может быть интегрирована в процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: ИКТ в образовании, мобильные технологии, мобильные приложения, социальные сети, Instagram, педагогическая технология, SAMR

Согласно исследованиям Института ЮНЕСКО, сегодня наблюдается тенденция возрастания значимости социальных медиа в образовательном секторе. Исследование роли социальных медиа в образовании посредством социального взаимодействия учащихся и учителей – одно из направлений использования новых ИКТ в образовании. С использованием социальных медиа усиливается эффект социального взаимодействия удаленных пользователей, что усиливает потенциальный образовательный эффект, особенно когда формальное образование отторгается учащимися [1, с. 288].

Блоги, вики, сайты социальных сетей оказывают все более заметное воздействие на способ построения и получения знаний. Учащиеся разного возраста используют технологии Web 2.0 для общения, поиска и обмена информацией, и даже для обучения.

Социальная сеть Instagram на сегодняшний день является самой динамично развивающейся социальной сетью, популярной среди учащихся подросткового возраста, а значит потенциально может быть использована учителем в качестве обучающего и исследовательского инструмента. Этот бесплатный онлайн-инструмент позволяет обмениваться фотографиями и видео, общаться во встроенном мессенджере. Сеть создана под визуальное содержание, которое, в отличие от текста, воспринимается быстрее и проще, что помогает преодолеть психологический барьер. С помощью графического образа, картинки или видео восприятие и осваивание нового материала происходит легче, что позволяет достичь решения ряда методических задач.

Согласно В.И. Ковалёву, у учащихся средней ступени образования, в силу возрастных особенностей, наблюдается спад мотивации к изучению иностранного языка, что может вызвать определённые трудности в организации учебного процесса. В целях повышения мотивации и интереса к предмету “Английский язык” в рамках факультативного курса “Простая английская грамматика” для учащихся средней ступени образования в социальной сети Instagram был создан профиль @easy.english.grammar.

Для того, чтобы оценить целесообразность и эффективность данного профиля, обратимся к модели SAMR – педагогической технологии, разработанной в 1980 году. Модель описана четырьмя уровнями интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения: Подмена, Приращение, Перепроектирование, Переопределение. Начиная с нижнего уровня, Подмены, когда технология подменяет какой-либо инструмент, с каждым последующим уровнем видно возрастание степени вовлечения технологии. На последнем уровне, Переопределение, применение технологии открывает такие возможности, которые ранее были недоступны. Таким образом, два нижних уровня модели повышают эффективность урока, а верхние – трансформируют процесс обучения в целом.

Используя модель SAMR в качестве аналитического инструмента по мере включения социальной сети Instagram в процесс обучения иностранному языку, рассмотрим пример того, как профиль @easy.english.grammar (далее профиль) может соответствовать модели на разных уровнях интеграции. На уровне Подмена, вместо использования интерактивной доски в классе, необходимый материал по грамматике размещен в профиле в виде серии постов (“пост” – информационный блок) согласно изучаемым на уроках темам. Здесь же размещены посты с лексикой и заданиями для текущего оценивания знаний по темам.

На уровне Приращение, где технологии позволяют вносить некоторые функциональные улучшения в ход урока, в профиле ко всем постам добавлены хэштеги (hashtag, от англ. hash – знак “решетка” и tag – “метка”), такие как: #englishgrammar, #pastsimpletense, #modalverbs (где # – значок хэштега) и др. Они позволяют отфильтровать необходимый и найти дополнительный материал по заданной теме.

Настоящее обучение происходит на следующих уровнях. И начинается оно с Перепроектирования. Очевидно, что с использованием социальных сетей у людей появляются огромные возможности для общения, обучения, работы. Но не следует использовать социальные сети, особенно Instagram, только в качестве инструмента для трансляции. Комментируя посты, общаясь со своими учениками, учитель вовлекает их в процесс обучения. Учащиеся так же оставляют комментарии, в которых не только общаются и размышляют на заданную тему, но и подписывают на нее своих одноклассников. После комментирования и обсуждения постов можно проанализировать архив обсуждений. Таким образом, на уровне Перепроектирования аудитория расширяется, что побуждает учащихся к более глубокому анализу заданной темы или проблемы. В профиле @easy.english.grammar организована проектная деятельность учащихся путем создания группы в директ (от англ. direct – “прямой”). В ходе создания проектов учитель принимает непосредственное участие, помогая учащимся собрать необходимую информацию по теме и своевременно обеспечивая их обратной связью.

На самом высоком уровне, Переопределение, учащиеся могут создавать видео, демонстрирующие свои знания по теме, и делиться этими видео с широкой аудиторией для получения обратной связи. Для размещения таких видео используют функцию сториз (от англ. stories – “истории”). С помощью данной функции можно размещать фотографии и видео в виде коротких пятнадцатисекундных видеороликов в хронологическом порядке. Слайды и видео можно подписать, что упростит процесс восприятия информации.

Таким образом, на примере педагогической модели SAMR можно отчетливо отслеживать процесс трансформации обучения. На примере профиля @easy.english.grammar в социальной сети Instagram показан последовательный процесс внедрения данной технологии в ход урока. Возможность постоянного взаимодействия учителя и учащихся в социальной сети обеспечивает непрерывность образовательного процесса, а значит готовит последних к новым вызовам XXI века: участию во взаимодействии, побуждающем к сотрудничеству в области построения знаний и творчества.

Список литературы

- [1] Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. М: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2013.
- [2] Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4582/> (дата обращения: 09.10.2018).

- [3] Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности. М: Наука, 1988.
- [4] Евстифеева О. Блог «Осваиваем «сети и облака» [Электронный ресурс]. URL: <http://roachinthenet.blogspot.ru/> (дата обращения: 14.10.2018).
- [5] Блог «Online tools for teaching and learning» [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.umass.edu/onlinetools/community-centered-tools/instagram/> (дата обращения: 14.10.2018).
- [6] F. Handayani. Instagram as a teaching tool? Really? [Электронный ресурс]. URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6942> (дата обращения: 12.10.2018).

INSTAGRAM INTEGRATION INTO THE TEACHING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES ACCORDING TO THE SAMR MODEL

Parshakova Y.

The article focuses on the use of social media in education. With the SAMR model it is shown how Instagram can be integrated in the foreign languages learning process.

Key words: ICT in education, mobile learning, mobile applications, social media, Instagram, pedagogical technology, SAMR

References

- [1] Soboleva A.V. The use of multimedia technology in teaching foreign languages // Pedagogy: traditions and innovations (International scientific conference, Chelyabinsk, December 2013). Chelyabinsk: Dva komsomoltsa, 2013. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4582/>.
- [2] Dendev B. Information and communication technologies in education: monograph. Moscow: UNESCO, 2013.
- [3] Kovalev V.I. Motives and activities. M: The science, 1988.
- [4] Evstifeeva O. Learning networks and clouds. URL: <http://roachinthenet.blogspot.ru/>.
- [5] Online tools for teaching and learning. URL: <https://blogs.umass.edu/onlinetools/community-centered-tools/instagram/>.
- [6] F. Handayani. Instagram as a teaching tool? Really? URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6942>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

И.Б. Ревич (Санкт-Петербург, Россия)

Сфера межкультурного взаимодействия современного человека постоянно расширяется, студенту необходимы навыки успешной межкультурной коммуникации. Способствовать их приобретению могут ресурсы сети Интернет. В статье рассматриваются материалы, дополняющие изучаемые учебные пособия, избранные тематические веб-сайты, массовые открытые онлайн-курсы (MOOK), TED конференции, научно-популярные видеоматериалы с веб-сайта National Geographic, документальные фильмы с портала Watch Documentaries, использующиеся при обучении английскому языку.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие межкультурная коммуникация, международные проекты, ресурсы Интернет, тематические веб-сайты, MOOK, TED конференции, видеоматериалы, National Geographic, документальные фильмы, Watch Documentaries, обучение, английский язык

Необходимость совершенствования межкультурной компетентности студентов Санкт-Петербургского государственного института культуры обусловлена их участием в международных музыкальных, театраль-

ных, музейных и иных проектах, связанных с направлениями подготовки. Для этой цели в учебном процессе используются пособия, разработанные на кафедре иностранных языков и лингвистики, учебники англоязычных издательств, ресурсы сети Интернет.

В первую очередь следует выделить материалы, дополняющие учебные пособия, изучаемые по программе. Так, курс издательства Кембриджского университета "Communications Across Cultures" сопровождается ссылками на рекомендованные ресурсы [Dignen, 2011: 93]. Один из них – веб-сайт [Kwintessential], созданный бюро переводов в Лондоне. В ресурсной части данного сайта представлена в свободном доступе страноведческая информация. Она предназначена, главным образом, клиентам, но представляет интерес для будущих культурологов и лингвистов. Например, в разделе Country Profiles размещены краткие статьи об особенностях делового этикета, традициях и обычаях более, чем сорока стран мира, что позволяет использовать этот ресурс как вспомогательный при изучении разделов основного учебника.

Отдельную группу ресурсов сети Интернет, которые можно использовать для совершенствования межкультурной компетентности, представляют собой избранные тематические веб-сайты. Например, веб-сайт компании, проводящей с 1989 г. тренинги для представителей различных отраслей экономики и обучающей языкам делового общения [Communicaid]. Ряд публикаций размещен на сайте в свободном доступе и может использоваться как учебный материал.

Сайт знакомит с характерными особенностями деловой и бытовой культуры более, чем ста стран мира. С помощью материалов раздела "Russia" есть возможность сопоставить представления студентов о деловой культуре в России с мнением специалистов международной образовательной организации, специализирующейся на обучении межкультурному взаимодействию, а также использовать тексты для выполнения различных заданий – устных и письменных.

Одним из важных ресурсов в формировании межкультурной компетентности могут служить массовые открытые онлайн-курсы соответствующей направленности. Получившие широкое распространение в современной образовательной практике, такие курсы возникли в конце двадцатого века, когда ведущие университеты мира стали размещать свои материалы в сети Интернет в свободном доступе для дистанционного изучения. В 2008 г. Дэвид Кормьер, специалист по сетевым коммуникациям и инновационным технологиям канадского университета Острова Принца Эдуарда (UPEI) ввёл в оборот термин MOOK (МООС) и определил MOOK как «открытое, коллективное, распределённое, непрерывное сетевое обучение» [Cormier, 2010].

В MOOK, как правило, входят видеолекции, вопросы и задания к ним, тесты, совместные проекты обучающихся. Для данной формы обучения также характерно взаимное оценивание работ участниками курса (peer assessment), интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей на форумах и иные формы общения [Platonov, 2014]. В практике преподавания иностранного языка в СПбГИК дистанционные англоязычные курсы на платформах MOOK предлагаются студентам в качестве внеаудиторной работы. Выполнение заданий требует знания английского языка, и это служит мотивацией для студентов к его изучению, а также способствует совершенствованию их общекультурной и профессиональной компетентности. [Ревич, 2016: 171–172].

В 2016/2017 и 2017/2018 гг. студенты факультета мировой культуры выполнили дистанционные курсы культурологической направленности на платформе Future Learn: "Cultural Diversity and the City" («Проблемы межкультурного взаимодействия в городах»), "Cultural Heritage and the City" («Проблемы сохранения культурного наследия в условиях урбанизации»), "Cultures and Identities in Europe" («Проблемы культурной идентичности в Европе»), "Intercultural Communication" («Межкультурная коммуникация»). В своих отчетах студенты выразили интерес к этому виду внеаудиторной работы, несмотря на то, что им пришлось в сжатые сроки освоить большой объем новой лексики, в т.ч., профессиональной терминологии.

В некоторых случаях у обучающихся возникали сложности в восприятии высказываний участников курса из других стран и написании комментариев по изучаемым темам. Студенты, выполнившие дистанционные курсы, отметили интерес, проявленный иностранными участниками к общению (в рамках дистанционной платформы) со студентами из Санкт-Петербурга.

Ресурсом, позволяющим улучшить осведомленность в области межкультурной коммуникации, активизировать навыки аудирования, говорения, перевода, является сайт TED-конференций (TED – аббревиатура от "technology, entertainment, design"). Частный некоммерческий фонд TED с 1984 г. проводит ежегодные конференции, на которых ученые, политики, путешественники, бизнесмены выступают с краткими лекциями по широкой тематике – наука, искусство, политика, культура, бизнес, новые технологии и т.д. Видеозаписи выступлений, получивших название "TED Talks" доступны для просмотра на портале You Tube.

Так, например, Валери Хёкс, предприниматель и специалист по голландско-китайским деловым коммуникациям, делится своим опытом общения в Китае. [Valerie Hoeks, 2014]

Живо и увлекательно она рассказывает о том, чему научилась за многие годы общения с китайскими партнерами и во время поездок в Китай. Для студентов, особенно тех, кто готовится к обучению в китайских университетах по программе обмена с СПбГИК, очень важно услышать информацию «от первоисточника». Данный ресурс также может быть полезен при подготовке к публичным выступлениям на английском языке, в практике вуза – на заседаниях секции кафедры иностранных языков и лингвистики студенческого научного общества, на учебных переводческих конференциях, на встречах с иностранными студентами, обучающимися в СПбГИК, и гостями вуза.

Актуальны для изучения и обсуждения со студентами научно-популярные фильмы производства Национального географического общества США – одной из крупнейших образовательных организаций, размещенные на веб-сайте National Geographic. Ресурс включает видеоклипы, географические карты, планы занятий, вопросы для учащихся.

На сайте представлены материалы по проблемам межкультурного взаимодействия. Например, фрагменты из фильма «Преодоление границ» [Crossing Borders, 2009]. Его герои – американские и марокканские студенты – вместе путешествуют по Марокко и обсуждают сложившиеся у них стереотипы поведения и общения, а также обсуждают общественно-политические проблемы. Фильм сопровождается пояснениями (Background information), статистическими данными (Factfile), вопросами на понимание материала (Questions), что облегчает работу с ним. В разделе для дальнейшего изучения (Learn more) – ссылки на дополнительные сайты со статьями о стереотипах, существующих у американцев и жителей Ближнего Востока в восприятии друг друга. Наличие справочного материала позволяет студентам выполнять многие задания самостоятельно, а в итоговом эссе выразить своё мнение о фильме и обсуждаемых проблемах.

Полезными ресурсами являются фильмы с портала Watch Documentaries. В этой обширной онлайн-библиотеке представлены документальные фильмы различной тематики на английском языке для просмотра (с субтитрами или без) и дальнейшего обсуждения. Так, одним из ключевых для изучения представляется документальный фильм «Рожденные в борделях» [Born into Brothels, 2004]. Авторы этого фильма, удостоенного в 2005 г. премии «Оскар» за лучший полнометражный документальный фильм, – Зана Бриски и Росс Кауффман. Фотограф и журналист Зана Бриски в конце девяностых годов двадцатого века работала над серией фотографий проституток в районе красных фонарей в Калькутте. Она заинтересовалась судьбой детей, живущих в этом районе, научила их основам фотографии, смогла увлечь этим искусством.

В дальнейшем была организована выставка детских фотографий в Нью-Йорке и создана благотворительная организация «Дети с фотоаппаратами» (“Kids with Cameras”). В результате жизнь и героев фильма, и авторов кардинально изменилась. Обращение к аутентичным документальным фильмам на занятиях по английскому языку позволяет студентам различных специальностей, и, в первую очередь, будущим режиссерам неигрового кино знакомиться с различными национальными и культурными сообществами, формировать толерантное отношение к их представителям.

Серия из двенадцати подкастов на портале для изучающих английский язык BBC Learning English [Who on Earth We Are?] посвящена различным аспектам взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры. Передачи знакомят слушателей с различиями в культурах и способами преодоления трудностей межкультурной коммуникации. При работе с данным ресурсом можно слушать передачи онлайн или загрузить подкаст и работать с ним автономно. Наличие аудиоскрипта позволяет эффективно работать с опорой на текст в разноуровневых группах.

В заключение необходимо отметить, что продуктивное использование ресурсов сети Интернет зависит от тщательной подготовительной работы преподавателя: необходимо проверить, кто является автором материалов; выяснить, с какой периодичностью они обновляются, и каковы условия их использования; убедиться, что отобранные материалы соответствуют уровню обучения, разработать вопросы и задания.

Список литературы

- [1] Ревич И.Б. Совершенствование общекультурной компетентности студентов вузов с помощью массовых открытых онлайн курсов/Вестник СПбГУКИ №4(29),2016, С.170–173.
- [2] Born into Brothels, 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://watchdocumentaries.com/born-into-brothels/> (дата обращения: 08.10.2018).
- [3] Communicaid [Электронный ресурс]. URL: <https://www.communicaid.com/country/russia> (дата обращения: 08.10.2018).
- [4] Cormier D. What is a MOOC? [Videorecording] // YouTube : [the site]. – 2010. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc> (дата обращения: 08.10.2018).
- [5] Crossing Borders. [Электронный ресурс] URL: <https://www.nationalgeographic.org/media/crossing-borders/> (дата обращения: 08.10.2018).
- [6] Dignen, Bob. Communications Across Cultures – Cambridge University Press, 96 С.
- [7] Hoeks Valerie. Cultural difference in business /TEDxHaarlem. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VMwjscSCcf0> (дата обращения: 08.10.2018).
- [8] Kwintessential [Электронный ресурс] URL: <https://www.kwintessential.co.uk/> (дата обращения: 08.10.2018).
- [9] Platonov V. MOOK – массовые открытые онлайн курсы: принять нельзя игнорировать // Academia.edu : [the site]. – 2014. URL: <https://www.academia.edu/4611978/MOOK> (дата обращения: 08.10.2018).
- [10] Who on Earth We Are? [Электронный ресурс] URL: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/webcast/tae_whoonearth_archive.shtml (дата обращения: 08.10.2018).

I.B. Revitch

The sphere of cross-cultural interaction of a modern person has been dramatically growing, a student needs skills for successful cross-cultural communication. Internet resources can facilitate developing them. The article examines materials complementing course books; selected topical website, MOOCs; TED-conferences; National Geographic video; films from Watch Documentaries website used for teaching English.

Key words: cross-cultural interaction, cross-cultural communication, international projects, Internet resources, topical websites, MOOCs, TED-conferences, National Geographic videos, Watch Documentaries, teaching English

References

- [1] *Platonov V. MOOK – massovye otkrytye onlain kursy: prinyat nelzya ignorirovat // Academia.edu : [sait]. – 2014. – URL: https://www.academia.edu/4611978/MOOK_*
- [2] *Revich I.B. Sovershenstvovanie obschekulturnoi kompetentnosti studentov vuzov s pomoschyu massovykh otkrytykh onlain kursov/ Vestnik SPbGUKI 4(29), 2016 S. 170–173.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ

И.Л. Сергиевская, И.В. Анисимова (Пенза, Россия)

Моделирование решения проблемной задачи при чтении реализуется с учетом возможностей электронного учебника как средства управления процессом решения задачи и процессом понимания текста как условием решения проблемной задачи. Управление процессом решения включает деление проблемной задачи на серию проблемно-поисковых вопросов и регистрацию результатов их решения. Такое управление процессом решения реализуется через прохождение студентом соответствующих уровней усвоения, которые создаются в открывающихся окнах (слоях) электронного учебника. Управление процессом понимания текста как условием решения проблемной задачи предполагает наглядное моделирование текста с использованием приемов наглядно-визуальной подсказки, которые стимулируют и ускоряют восприятие и понимание текста.

Ключевые слова: моделирование, проблемная задача, чтение, электронный учебник, слои, наглядно-визуальная подсказка

Проблема обучения иностранному языку с помощью информационно-коммуникационных технологий привлекает внимание ученых в связи с ее значимостью для оптимизации процесса профессиональной коммуникации.

В настоящее время актуальной проблемой обучения иностранному языку является развитие у студентов иноязычной познавательной компетенции в сфере профессионально-ориентированного чтения [Коротенко, 2013: 10].

Чтение в военном вузе как вид речевой деятельности является перцептивно-мыслительным процессом, направленным на извлечение профессионально-значимой для военного специалиста информации из печатного текста. Процесс этот скрыт от наблюдения. Он проявляется только на этапе контроля. Поэтому одним из условий контроля становится специальная организация деятельности – управление чтением.

Проблемой эффективного управления профессионально-ориентированным иноязычным чтением занимались многие исследователи. Однако, исследователи, указывая на необходимость использования возмож-

ностей информационных технологий, ориентируются прежде всего на возможности их как средства визуализации и контроля. Мы считаем, что процесс чтения в условиях использования новых технологий должен учитывать новые функции текста.

Текст утрачивает прежнюю статичность и приобретает новые функции, среди которых главенствующей является функция интерактивного обмена информацией. Став интерактивным (гипертекстом), текст предоставляет субъекту возможность быть не пассивным реципиентом (читателем, слушателем), а активно проявлять свое личное отношение к мгновенно ему поставляемой и воспринимаемой информации [Тарева, 2017: 186].

В процессе чтения профессионально ориентированных текстов у курсантов возникают определенные трудности их понимания.

Для достижения результата в процессе чтения студент должен опираться на различные способы и приемы, облегчающие ему осмысление читаемого. Деятельность чтеца проявляется в конкретных действиях, способах, методах, последовательностях решений, осуществляемых в плане ориентировки, поиска, переработки и оценки информации. [Шарапова, 2010: 13].

Среди множества стратегий информационной деятельности наиболее эффективными являются стратегии структурирования и визуализации информации. Овладение стратегиями структурирования и визуализации информации способствует более точному и глубокому пониманию информации текста [Петрова, 2014: 8].

Обучение гибкому профессионально-ориентированному чтению можно осуществлять на основе модели с включением в нее реальной ситуации чтения и специального комплекса упражнений в зависимости от данной ситуации [Буран, 2006: 6].

Современные образовательные технологии позволяют по-новому посмотреть на уже привычные вещи, например, мышление. В связи с внедрением в образовательное пространство информационно-коммуникационных технологий исследователи считают необходимым развивать новый тип мышления – алгоритмическое [Зорина, Чиркова, 2018: 66].

В процесс создания специального комплекса упражнений для обучения профессионально-ориентированному чтению должна быть заложена многоуровневая структурная модель обучения.

Под структурной моделью обучения чтению мы понимаем особую форму презентации информации с «множеством компонентов модели с их связями и отношениями, то есть подструктурами» [Червенко, 2017: 17].

В основе специфических умений, связанных с выполнением смысловых решений при чтении, лежат мыслительные операции в их тесной взаимосвязи по правилам определенных умозаключений [Ковалева, 2005, 4].

Необходимо разрабатывать модели гибкого иноязычного чтения и алгоритмов их пошагового исполнения в качестве предметно-содержательной и структурной организации решения проблемной задачи [Пипченко, 2016: 7].

Проблемно-проектный подход как основа организации процесса иноязычного образования предполагает, что участники этого процесса совершают самостоятельный целенаправленный, продуктивный поиск, переработку и актуализацию знаний в процессе выполнения иноязычных заданий на лингвистическом, познавательном-коммуникативном и профессиональном уровнях [Аитов, 2007: 21–22].

Под «проблемным заданием» понимается не составная часть упражнения в виде инструкции, а подлинно коммуникативное упражнение, которое рассматривается как средство обучения [Белякова, 2011: 11].

Речевые умения гибкого иноязычного чтения – это умения, которые включают речевые действия и предусматривают плавный переход от одного вида чтения к другому или возврат и повторение отдельных подвидов чтения в рамках реализуемой модели. Каждое занятие должно быть связано с определенным информационным проблемным блоком (микрокомплексом внутри макротекста) и включать последовательное прохождение блоков при выполнении заданий. Таким образом обеспечивается последовательное и постепенное формирование сложных речевых умений гибкого чтения [Раскопина, 2005: 7–8].

Процесс обучения чтению должен быть организован как процесс поиска и анализа.

Для организации такого процесса нужны специфические методы управления, к которым относится целенаправленный и упорядоченный перебор альтернативных вариантов решения задач [Барбакова, 2005: 3–8].

Существует несколько способов решения проблемы, поставленной при чтении текста: деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на вероятностное прогнозирование; создание эффекта избыточности информации за счет добавления в текст лишних предложений, абзацев; создание эффекта недостаточной информации за счет исключения из текстов предложений, абзацев и т.д. [Колесник, 2004: 7].

В процессе чтения профессионально-ориентированного текста мы наблюдали возникновение у курсанта следующих трудностей: **проблемную задачу необходимо решить**, но курсант не может найти способы решения, **т.е. ему непонятны действия, необходимые для решения проблемной задачи**.

Управление профессионально-ориентированным чтением на иностранном языке должно осуществляться через построение оптимального алгоритма поиска в тексте значимой информации, то есть моделирование способов решения проблемной задачи.

main task

What vehicle is truly able to provide fire support for its troops?

additional task

Infantry

Armored

APCs	IFVs

Пасп

answer1

APCs	IFVs
are also used to transport soldiers	are also used to transport soldiers
	they are fitted with heavier armor
	they are fitted with powerful armaments
	They are armed with ATGMs
	They provide defense against mines

Answer

What vehicle is truly able to provide fire support for its troops?

Answer

Infantry fighting vehicles (IFVs) are also used to transport soldiers to combat zones. Unlike the APCs, however, they are fitted with heavier armor and more powerful armaments. This makes them able to engage in direct-fire battles. They are usually armed with 20-40 mm auto-cannons, machine guns, and possibly ATGMs or surface-to-air missiles. They provide defense for infantry against mines and IEDs. While some APCs can carry up to twenty passengers, most IFVs can manage no more than ten. Both APCs and IFVs are useful for transport, but only the IFV is truly able to provide fire support for its troops.

LexicsGlossaryExercisesTest 1

main task

What vehicle is truly able to provide fire support for its troops?

additional task

Infantry

Armored

APCs	IFVs

Пасп

IFV



Боевая машина пехоты

Answer

Answer

IFV is truly able to provide fire support for its troops.

Infantry fighting vehicles (IFVs) are also used to transport soldiers to combat zones. Unlike the APCs, however, they are fitted with heavier armor and more powerful armaments. This makes them able to engage in direct-fire battles. They are usually armed with 20-40 mm auto-cannons, machine guns, and possibly ATGMs or surface-to-air missiles. They provide defense for infantry against mines and IEDs. While some APCs can carry up to twenty passengers, most IFVs can manage no more than ten. Both APCs and IFVs are useful for transport, but only the IFV is truly able to provide fire support for its troops.

LexicsGlossaryExercisesTest 1

Моделирование способов решения проблемной задачи возможно через создание оптимального алгоритма решения в виде системы частных (проблемно-поисковых) задач. Необходимо определить набор частных задач, на которые проблемная задача должна раскладываться и которые должны решаться в алгоритмической последовательности. При решении частных задач необходима фиксация результата выполнения и последовательный переход к следующей задаче. Решение проблемной задачи будет достигнуто, как только будут решены все частные задачи. Такой алгоритм возможно реализовать через создание *многослойной структуры решения задачи в электронном учебнике*.

В ходе прохождения курсантом многослойной структуры решения происходит преобразование проблемной ситуации, она регулируется в соответствии с ходом развертывания речемыслительной деятельности курсанта, решающего задачу, и на основе уменьшения количества неизвестных для решения компонентов.

Мы разработали и апробировали технологию управления решением проблемной задачи при чтении в условиях использования электронного учебника, созданного на кафедре.

Результаты проведенного эксперимента показали, что эффективность управления решением проблемной задачи при чтении повышается за счет создания:

- 1) многослойной структуры решения (систему проблемно-поисковых вопросов);
- 2) визуального образа текста (текста, включающего приемы наглядно-визуальной подсказки, ускоряющие его понимание).

Для достижения поставленной цели нам потребовалось решить следующие задачи:

- 1) определить возможности электронного учебника для создания многослойной структуры решения проблемной задачи;
- 2) определить технические возможности компьютерных средств для создания приемов наглядно-визуальной подсказки;
- 3) создать электронный учебник, основанный на многослойной структуре решения проблемной задачи и комплексе приемов наглядно-визуальной подсказки, стимулирующих и ускоряющих понимание текста.

Одним из условий моделирования способов решения проблемной задачи при чтении мы считаем использование возможностей электронного учебника как средства управления процессом решения задачи и процессом понимания текста как условием решения проблемной задачи.

Под управлением процессом решения проблемной задачи мы понимаем деление проблемной задачи на серию частных задач (проблемно-поисковых вопросов) и регистрацию результатов их решения на каждом этапе. Алгоритм решения проблемной задачи реализуется через прохождение курсантом соответствующих уровней усвоения, которые создаются в открывающихся окнах (слоях) электронного учебника.

Управление процессом понимания текста как условием решения проблемной задачи предполагает наглядное моделирование текста (с использованием приемов наглядно-визуальной подсказки), которое стимулирует и ускоряет его восприятие и понимание.

В процессе создания алгоритма решения и моделирования текста мы опирались на следующие положения:

1. Многослойная структура решения проблемной задачи создается с учетом особенностей решения как уровневого процесса.
2. Создание приемов наглядно-визуальной подсказки основывается на лингвистических и структурно-семантических особенностях текста.

Список литературы

- [1] Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов : на примере неязыковых факультетов педагогических вузов : автореф. дис.... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 48 с.
- [2] Барбакова Е.В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей : Языковой вуз, 1 курс : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2005. – 24 с.
- [3] Белякова Е.А. Проблемные задания как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка: на материале английского языка: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 23 с.
- [4] Буран А.Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий : дис.... канд. пед. наук. – Томск, 2006. – 177 с.
- [5] Зорина Е.М. Использование педагогических опор при чтении для развития алгоритмического мышления / Е.М. Зорина, Е.И. Чиркова // Перспективы науки. – 2018. №1 (100). – С.66–71.
- [6] Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему : На материале обучения чтению на иностранном языке : автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2004. – 23 с.
- [7] Коротенко Т.Н. Развитие иноязычной познавательной компетенции в профессионально-ориентированном чтении у студентов неязыкового вуза : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.
- [8] Петрова Е.В. Обучение стратегиям информационной деятельности при чтении профессиональных иноязычных текстов : автореф. дис.... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 23 с.

- [9] Пипченко Е.Л. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов технического университета на основе проблемно-исследовательских проектов : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 24 с.
- [10] Раскопина Л.П. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.
- [11] Тарева Е.Г. Текст и дискурс: модусы сосуществования на пересечении лингводидактических парадигм / Е.Г. Тарева // Текст: Дискурсивное проявление и коммуникативная практика. – М.: Изд-во Языки Народов Мира, 2017. – С. 179–193.
- [12] Шаропова С.И. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных текстов с целью порождения различных форм вторичных высказываний : немецкий язык : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 26 с.
- [13] Червенко Ю.Ю. Обучение тематически направленному референтному чтению на иностранном языке в техническом вузе : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2017. – 24 с. .

THE USE OF ELECTRONIC TEXTBOOK TO WORK ON FOREIGN-LANGUAGE TEXT

I.L. Sergievskaya, I.V. Anisimova (Penza, Russia)

The modeling of problem solving in reading is implemented by the capabilities of the electronic textbook as a means of controlling the process of solving the problem task and the process of understanding the text as a condition for solving the problem task. Managing the process of solution includes division of the problem task into a series of problem-search questions and registration of the results of their solution. Managing the process of solution is implemented through the student's passage the appropriate levels of assimilation, which are created in the opening windows (layers) of the electronic textbook. Managing the process of understanding the text as a condition of solving the problem task involves visual modeling of the text by means of visual aids that stimulate and accelerate the perception and understanding of the text.

Key words: modeling, problem task, reading, electronic textbook, layers, visual aids

- [1] Аитов В.Ф. Problemno-proektny'j podxod k formirovaniyu inoyazy'chnoj professional'noj kompetentnosti studentov : na primere neyazy'kovy'x fakul'tetov pedagogicheskix vuzov : avtoref. dis.... d-ra ped. nauk. – Spb., 2007. – 48 s.
- [2] Barbakova E.V. Metodika ispol'zovaniya opor dlya chteniya tekstov razlichny'x funktsional'ny'x stilej : Yazy'kovoj vuz, 1 kurs : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Ulan-Ude', 2005. – 24 s.
- [3] Belyakova E.A. Problemny'e zadaniya kak sredstvo formirovaniya inoyazy'chnoj kommunikativnoj kompetencii u budushhix uchitelej inostrannogo yazy'ka: na materiale anglijskogo yazy'ka: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Yaroslavl', 2011. – 23 s.
- [4] Buran A.L. Obuchenie studentov neyazy'kovogo vuza professional'no-orientirovannomu chteniyu s ispol'zovaniem sredstv informatsionny'x i kommunikatsionny'x tekhnologij : dis.... kand. ped. nauk. – Tomsk, 2006. – 177 s.
- [5] Zorina E.M. Ispol'zovanie pedagogicheskix opor pri chtenii dlya razvitiya algoritmicheskogo my'shleniya / E.M. Zorina, E.I. Chirkova // Perspektivy' nauki. – 2018. №1 (100). – S.66–71.
- [6] Kolesnik L.I. Problematizatsiya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu : Na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazy'ke : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – M., 2004. – 23 s.
- [7] Korotenko T.N. Razvitie inoyazy'chnoj poznavatel'noj kompetencii v professional'no-orientirovannom chtenii u studentov neyazy'kovogo vuza : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2013. – 23 s.
- [8] Petrova E.V. Obuchenie strategiyam informatsionnoj deyatel'nosti pri chtenii professional'ny'x inoyazy'chny'x tekstov : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Spb., 2014. – 23 s.
- [9] Pipchenko E.L. Obuchenie gibkomu inoyazy'chnomu professional'no-orientirovannomu chteniyu studentov tekhnicheskogo universiteta na osnove problemno-issledovatel'skix proektov : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2016. – 24 s.
- [10] Raskopina L.P. Obuchenie gibkomu professional'no-orientirovannomu inoyazy'chnomu chteniyu v processe professional'noj podgotovki perevodchika : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2005. – 24 s.
- [11] Tareva E.G. Tekst i diskurs: modusy' sosushhestvovaniya na peresechenii lingvodidakticheskix paradigim / E.G. Tareva // Текст: Дискурсивное проявление и коммуникативная практика. – М.: Изд-во Языки Народов Мира, 2017. – С. 179–193.
- [12] Sharapova S.I. Metodika obucheniya studentov neyazy'kovogo vuza chteniyu professional'ny'x tekstov s cel'yu porozhdeniya razlichny'x form vtorichny'x vy'skazy'vaniy : nemeczkij yazy'k : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Yaroslavl', 2010. – 26 s.
- [13] Chervenko, Yu. Yu. Obuchenie tematicheskii napravlennomu referentnomu chteniyu na inostrannom yazy'ke v tekhnicheskome vuze : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2017. – 24 s.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

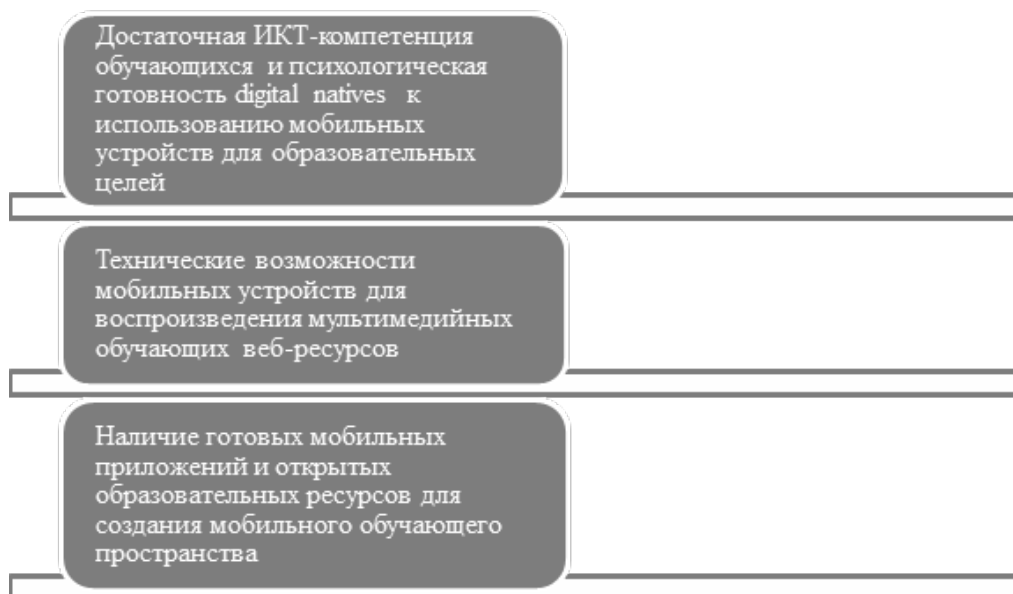
С.В. Титова, И.С. Коткова (Москва, Россия)

Мобильные технологии успешно интегрируются в инновационную модель образования, описанную во ФГОСах нового поколения. В данной статье исследуются теоретические вопросы проектирования виртуального мобильного класса: принципы мобильного обучения и модель интеграции технологий в учебный процесс Ruben R. Puentedura SAMR в качестве критерия эффективности применения мобильных приложений. Приведены примеры мобильных приложений и инструментов для создания виртуального мобильного класса. Рассмотренные методические вопросы могут быть практически использованы преподавателями иностранных языков при проектировании виртуального мобильного класса.

Ключевые слова: мобильное обучение иностранным языкам; виртуальный мобильный класс

В настоящее время образовательный процесс как в высшей, так и в средней школе, постепенно трансформируется в результате применения цифровых технологий. Данный этап характеризуется хаотичностью и неравномерностью степени включения цифровых технологий в учебный процесс. Эта ситуация вызвана рядом причин, а именно: низким уровнем ИКТ-компетенции педагогов, отсутствием методических рекомендаций по использованию мобильных технологий, а также качественных образовательных ресурсов [Титова, Цифровые технологии, 2017]. Заметим, что ИКТ-компетенция преподавателей постепенно развивается, но при этом все еще отстает от ИКТ-компетенции обучающихся. С другой стороны, игнорирование предпосылок к созданию мобильного обучающего пространства является нецелесообразным и не соответствует современным реалиям (рис. 1).

Рисунок 1. Предпосылки к появлению мобильного обучающего пространства



Одними из основных преимуществ мобильного обучения согласно «Рекомендациям Юнеско по политике в области мобильного обучения» являются: «обучение в любое время и в любом месте; персонализация обучения; мгновенная обратная связь и оценка результатов обучения; расширение доступа к образованию» [2]. Виртуальный мобильный класс как компонент «персонализированного профессионально ориентированного мобильного контура» обучения является одной из форм интеграции мобильных технологий в учебный процесс [3].

К преимуществам мобильного обучающего пространства можно отнести: получение доступа к учебным материалам в любое время и в любом месте; предоставление возможности обучающимся работать с матери-

алом и выполнять задания в соответствии с их собственными возможностями; персонализацию обучения; мультимедийность; геймификацию; мгновенную обратную связь; повышение мотивации; осуществление различных форм контроля (формирующий, промежуточный, итоговый) и рефлексии; проведение аудиторной, внеаудиторной, индивидуальной и групповой форм работы. Мультимедийность мобильного класса обеспечивает формирование языковых навыков и развитие умений всех видов речевой деятельности.

Проведя обзор литературы по вопросам мобильного обучения, G. Stockwell и P. Hubbard сформулировали физические, педагогические и психолого-социальные проблемы мобильного обучения [4]. На основании этого исследователи сформулировали принципы мобильного обучения, некоторые из которых могут быть использованы при проектировании и внедрении виртуального мобильного класса:

- соблюдение «равенства»: задания должны технически подходить для использования на мобильных устройствах всех обучающихся;
- проведение предварительного обучения по выполнению мобильных заданий и тестов;
- ограничение многозадачности и учет отвлекающего фактора виртуальной среды;
- задания и приложения должны соответствовать возможностям и ограничениям как мобильных устройств, так и среды, в которой будет происходить обучение;
- использование «механизма подталкивания» с учетом желания обучающегося;
- кратковременность выполнения отдельных заданий [4].

Особой актуальной задачей для педагога в условиях измененной образовательной среды становится развитие ключевых компетенций обучающихся при проектировании мобильного класса. Интегрированные в учебный процесс цифровые технологии служат для решения поставленной задачи, но их применение должно быть оправданным и методически обоснованным.

Критерием эффективности применения цифровых технологий в учебном процессе могут служить этапы интеграции ЦТ в учебный процесс, которые описаны Ruben R. Puentedura в модели SAMR (Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition) [5] (табл. 1).

Таблица 1. – Модель интеграции МТ в процесс обучения согласно модели Ruben R. Puentedura

<i>Модель интеграции ЦТ в процесс обучения согласно модели Ruben R. Puentedura</i>	
Иновация	Замена: использование новых способов представления информации без внесения изменений в традиционный процесс
	Усиление: частичная оптимизация учебного процесса посредством использования ЭОР и ЦТ
Трансформация	Модификация: трансформация одной из составляющих учебного процесса
	Преобразование: полная трансформация всех составляющих учебного процесса

Этап замены предполагает использование новых способов представления учебной информации без внесения изменений в традиционный процесс обучения (например, использование электронных носителей для чтения текста вместо традиционного учебника). Этап усиления заключается в незначительных изменениях учебного процесса (например, использование мобильных приложений голосования для обеспечения мгновенной обратной связи с обучающимися). На этапе модификации использование ЦТ приводит к значительным изменениям в нескольких составляющих учебного процесса: презентации, отработке, закреплении или контроле (например, компьютерное тестирование, совместное создание проектов или написание работ на платформах, позволяющих проводить совместную деятельность). На этапе преобразования происходит полная трансформация всех составляющих учебного процесса, создаются совершенно новые форматы заданий, которые невозможно воплотить в практике преподавания, не прибегая к использованию ЦТ. Трансформационным этапам модели соответствуют когнитивные процессы более высокого порядка (анализ, оценка, создание), поэтому эти этапы в модели SAMR имеют основополагающее значение с точки зрения педагогики: именно здесь, в совместной деятельности, в сотрудничестве происходит становление высших психических функций и формирование зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому. Реализация образовательной модели путем проектирования мобильного обучающего пространства соответствует высшему уровню модели SAMR – преобразованию – поскольку предполагается, что трансформируются все этапы учебного процесса: представление учебного материала, его отработка, контроль, оценивание, обратная связь, формы учебного взаимодействия, организация работы и т.д.

Все мобильные приложения, рассматриваемые с точки зрения возможности их использования в ходе организации учебной деятельности и создания упражнений, можно разделить на две основные группы: при-

кладные мобильные приложения, т.е. изначально не предназначенные для обучающих целей, и обучающие мобильные приложения [Титова, Авраменко, 2014]. Обучающие мобильные приложения, в свою очередь, подразделяются на собственно обучающие приложения и так называемые приложения-оболочки (рис. 2).

Рисунок 2. Типология мобильных приложений, используемых в обучении иностранных языков



Сегодня возможно использование отдельных приложений или нескольких в комбинации для создания кроссплатформенной модели обучения иностранным языкам. Появление новых операционных систем и приложений упростило процедуру наполнения мобильных оболочек учебными материалами, позволив педагогам создавать свои мобильные учебные классы и обучающие мобильные блоги. В качестве примеров можно привести:

- *системы управления обучением* (LMS, например, Moodle, Edmodo, Schoology и др.), которые имеют мобильную версию;
- *блоги* (например, Blogger.com, который имеет удобный мобильный интерфейс и работает на iOS, Android);
- *популярные социальные сети* (например, Instagram, FaceBook), которые чаще стали использоваться для проектирования и создания языковых курсов в виде флешмонов, мобильных квестов, мультимедийных проектов и т.д.;
- *обучающие приложения-оболочки с готовыми шаблонами для создания тестов и заданий для развития коммуникативной компетенции обучающихся* (например, LearningApps.org, Educaplay.com, Studystack.com, Umaigra.com, Classtools.ru, Classtools.net, Onlinetestpad.com, Kahoot.com и др.).

Современный преподаватель в рамках своей предметно-педагогической ИКТ-компетентности [7, 8] должен уметь применять в процессе обучения современные информационные образовательные технологии и ООР, проектировать с помощью цифровых технологий задания, развивающие коммуникативную и личностные компетенции выпускника с учетом ФГОС; уметь анализировать дидактические возможности приложений для их успешного применения на практике; внедрять элементы мобильного обучения в традиционную образовательную модель с целью создания мобильного обучающего контура. При разработке заданий на базе мобильных приложений необходимо понимать, что поставленные образовательные цели могут быть достигнуты лишь с учетом общедидактических и частнометодических принципов обучения, а именно: правильным подбором и организацией материала, ориентацией на аудиторию обучающихся, выбором методов и форм обучения, соответствующих поставленным образовательным задачам. Помимо этого, преподаватель, разрабатывающий задание на мобильной платформе, должен проектировать такое упражнение, выполнение которого будет невозможным без использования мобильных технологий, а на выходе будет создан абсолютно новый формат заданий, отличающийся от традиционных. Поэтому нужно уделить особое внимание ИКТ-компетенции как преподавателей, так и обучающихся. Только в таком случае интеграцию цифровых технологий в образовательный процесс можно рассматривать как целесообразное, успешное и эффективное улучшение.

Список литературы

- [1] Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017.
- [2] Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. UNESCO, 2015.
- [3] Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016, т. 21, №7–8, стр. 7–15 DOI:10.20310/1810–0201–2016–21–7/8(159/160)–7–14 <http://elibrary.ru/item.asp?id=26525573>.
- [4] Stockwell, G., & Hubbard, P. Some emerging principles for mobile-assisted language learning. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. 2013. Retrieved from <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>.
- [5] Puenteadura, R. As we may teach: Educational technology: From theory into practice. 2009.

- [6] Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. – М.: Издательство ИКАР, 2014.
- [7] Министерство труда и социальной защиты РФ Приказ от 18.10.2013 г. №544н “Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)” (с изменениями на 5 августа 2016 г.). URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.
- [8] Министерство труда и социальной защиты РФ Приказ от 08.09.2015 г. №608н “Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”.

MOBILE CLASSROOM DESIGNING FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

S.V. Titova I.S. Kotkova (Moscow, Russia)

Mobile technologies can be successfully implemented in an innovative educational model described in the educational standards. Designing the virtual mobile classroom is one of the possible ways of mobile technologies integration in educational process. This paper studies the principles of mobile learning. Technologies integration model SAMR by Ruben R. Puentedura is considered as a criterion of digital tools integration efficiency. Examples of apps for creating a mobile classroom are given in the paper. Foreign language teachers can implement the discussed methodological issues while designing a virtual mobile classroom.

Key words: *mobile foreign language teaching; virtual mobile classroom*

References

- [1] Titova S.V. Tsifrovyeologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika. – М.: Editus, 2017.
- [2] Rekomendatsii UNESCO po politike v oblasti mobilnogo obucheniya. UNESCO, 2015.
- [3] Titova S.V. Didakticheskie problemy integratsii mobilnykh prilozhenii v uchebnyi process // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. 2016, t. 21, №7–8, str. 7–15 DOI:10.20310/1810–0201–2016–21–7/8(159/160)–7–14 <http://elibrary.ru/item.asp?id=26525573>.
- [4] Titova S.V., Avramenko A.P. Mobilnoe obuchenie inostrannym yazykam. – М.: Izdatelstvo IKAR, 2014.
- [5] Ministerstvo truda i socialnoi zashchity RF Prikaz ot 18.10.2013 g. №544n “Ob utverzhdenii professionalnogo standartar “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sferе doskol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel, uchitel)” (s izmeneniyami na 5 avgusta 2016 g.). URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.
- [6] Ministerstvo truda i socialnoi zashchity RF Prikaz ot 08.09.2015 g. №608n “Ob utverzhdenii professionalnogo standartar “Pedagog professionalnogo obucheniya, professionalnogo obrazovaniya i dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya”.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОСОК ОБЪЯВЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Фетисова (Москва, Россия)

В статье рассматриваются некоторые методические возможности использования электронных досок объявлений на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: интернет технологии, электронные доски объявлений, смешанное обучение, обучение онлайн

Внедрение новых государственных образовательных стандартов, повышение значимости и удельного веса автономной работы обучающихся, развитие ответственности за результаты обучения подчеркивают необходимость изменения системы профессиональной подготовки специалистов.

Современный мир невозможно представить без информационных технологий. Они прочно вошли в нашу жизнь практически во всех сферах, и образование не является исключением. Преподаватели видят потенциал применения интернет технологий в дополнении и расширении возможностей традиционной формы обучения, в то вре-

мя как исследователи рассматривают это явление в качестве возможности изменения всей образовательной парадигмы, где приоритет будет отдаваться социальному интерактивному обучению без ведущей роли педагога. В этих условиях применение идей смешанного обучения можно рассматривать как один из вариантов решения поставленной задачи. Данный вид призван сочетать преимущества преподавания в классе и некоторые черты интерактивного онлайн или дистанционного обучения. Так информационно-коммуникационные инструменты позволяют в полной мере использовать отведённое для обучения время и способствуют формированию навыков самостоятельной учебной работы. При этом образование приобретает личностно-ориентированный характер, поскольку адаптируется к индивидуальным потребностям, характеристикам, предпочтениям и интересам учащихся.

При смешанном обучении цели, содержание, темп и методы работы могут варьироваться от студента к студенту, но основной акцент будет направлен на создание ситуации успеха для каждого обучающегося. Основными характеристиками смешанного обучения считаются индивидуальная образовательная траектория студента, оптимальный темп учебной работы, время и место образовательного процесса (M. Bakia, K. Jones, B. Means, Y. Toyama). Такой вид обучения подразумевает, что в течение одной фазы студент работает на компьютере в режиме онлайн, а другая часть его учебного времени посвящена аудиторной работе в университете под руководством преподавателя.

Специалисты уже давно с успехом применяют интернет-ресурсы на занятиях по иностранному языку, которые обеспечивают стабильную мотивацию студентов, основанную на систематическом использовании аутентичных материалов. Образовательные веб-сайты часто представляют собой тематические коллекции музыкальных файлов, мультимедийных презентаций, видеороликов, трейлеров, викторин, идиом и др. Некоторые из них являются гибкими платформами с большим количеством печатных и аудио текстов, практических заданий для работы с грамматическим материалом и вокабуляром. Определённое количество ресурсов позиционируется как приложения с встроенными функциями видеочатов и голосовых звонков, что дает студентам возможность общаться с другими пользователями сети Интернет на изучаемом языке. В данной статье мы остановимся на некоторых методических возможностях использования электронных досок объявлений (в частности, Lino) на занятиях по английскому языку.

Lino (<http://en.linoit.com/>) – это бесплатный сервис, который предлагает виртуальную онлайн доску для совместной коллективной работы, где обучающиеся могут отвечать на вопросы, оставлять комментарии, создавать свои собственные проекты. Данный ресурс полностью удовлетворяет требованиям, предъявляемым к смешанному обучению, и может успешно использоваться как в аудитории, так и вне стен учебного заведения. Он позволяет размещать стикеры с необходимыми записями, которыми могут быть мультимедиа файлы различных форматов. Все объекты, размещенные на этой доске, редактируются пользователями, у которых есть доступ к данному виртуальному «полотну».

Доска Lino может выполнять роль онлайн доски, с помощью которой создаются так называемые «холсты» или «полотна» («canvas»), на которые крепятся листы-стикеры (stickies). Существует возможность не только размещения изображений, видеофрагментов, документов различного формата, но и обмен ими. Это происходит мгновенно и заменяет процесс отправления учебных материалов преподавателем студентам посредством электронной почты или файлообменных систем. При работе с досками Lino процесс организован в одном web-пространстве, обеспечен всем необходимым и не требует дополнительных переключений. Весьма ценной представляется возможность работать над виртуальным «полотном» («canvas») совместно, что позволяет отнести данный ресурс к социальным сервисам.

Готовое «полотно», созданное как индивидуально, так и группой, сохраняется в личном кабинете («My page»). Оно может быть в виде ссылки отправлено преподавателю или обучающемуся или размещено в блоге учителя или класса с помощью URL ссылки и/или HTML кода.

Возможности Lino очень разнообразны. Преподаватель может загружать и отображать видео, фотографии или документы для учащихся. Таким образом обеспечивается вовлеченность всех обучающихся в образовательный процесс. Студенты могут оставлять комментарии для одних и тех же медиафайлов или добавлять другие источники. Каждый участник видит ответы других членов группы, поскольку комментарии начинаются с имени. Эта функция позволяет рассматривать Lino как ценный инструмент для совместной работы по сбору идей, мозгового штурма и т.д.

Кроме того, Lino позволяет собирать ссылки для веб-квестов, оставляя стену открытой для комментариев, организовывать опросы и сбор точек зрения студентов. В случае, когда проект одобрен, обучающиеся выбирают тему и создают «полотно», работа с которым будет способствовать развитию навыков творческого и критического мышления. Кроме того, это приложение предоставляет возможности для сохранения и хранения дискуссий в Интернете для последующего обзора и оценки преподавателем.

Данный сервис можно использовать как органайзер для организации и проведения исследования или курирования проектной деятельности. Сайт позволяет разместить достаточно большое количество постов на одной странице, которые можно корректировать и исправлять. К очевидным преимуществам ресурса можно отнести возможность обратной связи между педагогом и участниками проекта; поэтапное наполнение «холста» содержанием с представлением его в одном месте, что создает целостное представление о проекте; привлекательный внешний вид; легкий доступ по ссылке, которую можно отредактировать; личные настройки приватности и недоступности просмотра страницы проекта другими пользователями; легкость создания онлайн доски без регистрации; отсутствие ограничений в количестве создаваемых виртуальных досок; возможность работы на электронных устройствах систем Android и iOS; бесплатный доступ к сервису.

Рассмотрим этапы создания виртуального «холста» Lino. Для начала необходимо перейти по адресу www.linoit.com. На главной странице следует нажать «Create an account» («Создать аккаунт»), далее перейти к странице регистрации. На данной странице требуется ввести имя пользователя, адрес электронной почты и пароль. После ввода данных следует снова нажать «Create an account» («Создать аккаунт»). После регистрации перейдите на страницу со списком созданных «холстов» («Canvases»), нажмите кнопку «Create a new canvas» («Создать новый «холст»»). Откроется окно создания «холста». Для создания нового «холста» введите его имя, выберите фоновое изображение и параметры публикации: «For my own private use» («Для моего личного пользования»), «Show stickies to everyone» («Показывать заметки всем»), «Everyone may post stickies» («Все могут создавать заметки»). Далее нажмите кнопку «Create a canvas» («Создать холст»), откроется новый «холст» для редактирования. В правой части расположена панель инструментов. Для размещения на холсте доступны заметки четырех цветов и следующие элементы: «Image» («Изображение»), «Movie» («Видеоклип»), «File» («Файл»), «Invisible note» («Невидимая заметка»). Разместите на «холсте» элемент «Image» («Изображение»), перетащив иконку на рабочую область. Откроется окно редактирования элемента. Для добавления изображения выберите изображение с вашего компьютера, задайте параметры размера («Small» – маленький, «Medium» – средний, «Large» – большой) и тип оформления («Normal» – обычный, «No Shadow» – без тени, «Frame» – рамка). Можно также установить флажок «Private» («Закрытый»), отвечающий за скрытие личных данных. После создания изображения нажмите «Post» («Опубликовать»). После этого изображение появится на «холсте». Его можно перетащить в любое место рабочей области, удерживая нажатой левую кнопку мыши. Перетащите одну из четырех иконок заметок на рабочую область. В текстовом поле введите текст заметки. В поле «Tag» («Теги») можно ввести ключевые слова, связанные с заметкой. Можно также настроить стиль текста, иконку, связанную с заметкой («Icon»), дату исполнения задачи в заметке («Due date»). После ввода текста заметки нажмите «Post» («Опубликовать»). Для загрузки документов нажмите иконку «File (файл)» и перетащите ее на рабочую область. Появится элемент для добавления документа. Чтобы добавить документ, выберите файл на вашем компьютере, введите дополнительную информацию – комментарии и ключевые слова, и нажмите ссылку «Post» («Добавить документ»). Для добавления видеоклипа нажмите иконку «Movie» («Видеоклип») и перетащите ее на рабочую область. Появится элемент видео с описанием. Для добавления видео введите URL видео в Интернете по примеру описанных в окне URL и нажмите «Post» («Опубликовать»). Можно размещать видео с сервисов YouTube, Vimeo и Ustream. Можно отправить любой стикер по почте. Для этого нажмите «Send this sticky» («Отправить стикер») в списке кнопок в правом нижнем углу нужного стикера. Появится окно отправки сообщения со стикером по почте. В поле «Recipient» («Получатель») введите электронный адрес получателя стикера и нажмите «Send» («Отправить»). После этого стикер исчезнет с рабочей области.

На наш взгляд интернет-ресурс Lino способствует формированию и развитию медиа и регулятивных компетенций (планирование и пошаговое выполнение инструкций) студентов, навыков самоорганизации и самоконтроля, расширяет возможности урока в условиях реализации новых ФГОС, развивая различные виды метапредметных универсальных учебных действий. Работа с сайтом позволяет более детально изучить предложенную проблему, получить коммуникативные навыки работы в Интернете, проявить творчество и создать креативный продукт. С помощью интерактивных приемов и техник обеспечивается постоянная обратная связь с обучающимися, давая возможность оперативно реагировать на возникающие в ходе учебной работы вопросы и проблемы. Участвуя в такой деятельности с помощью виртуальной доски, обучающиеся имеют возможность доступа (по ссылкам) ко всем осуществленным проектам, что позволяет им отслеживать динамику своих учебных достижений, создавать портфолио проведенных проектных работ и осознавать ценность своих результатов в образовании.

Список литературы

- [1] Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., & Jones K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta analysis and review of online learning studies. Washington DC: US Department of Education.
- [2] “The E-Learning Edge: Improving Access With OntarioLearn”. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=7778> (Retrieved 03.09.2018).
- [3] Wicks David A; et al. (2015). “An investigation into the community of inquiry of blended classrooms by a faculty learning community”. The Internet and Higher Education.

USING ONLINE NOTICE BOARDS IN EFL CLASSROOM

A.A. Fetisova (Moscow, Russia)

The article deals with some methodological implications of using online notice boards (Lino in particular) in EFL classroom.

Key words: internet, technology, online notice boards, blended learning, online education

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ТЕКСТАХ И АУДИОМАТЕРИАЛАХ САЙТА BBC В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Т.Г. Шишкина (Москва, Россия)

Тексты и аудиоматериалы сайта BBC могут быть успешно использованы в обучении лексике английского языка в старших классах. Они содержат разнообразные аутентичные материалы и отвечают требованиям, предъявляемым к содержанию обучения на данном этапе. Его ресурсы позволяют выбрать необходимый материал с учетом конкретной задачи обучения и коммуникативной компетенции обучающихся, знакомят с реалиями Великобритании, особенностями менталитета и поведения ее жителей. Упражнения, построенные на базе материалов сайта на основе принципа «от простого к сложному» способствуют формированию лексических навыков учащихся.

Ключевые слова: Английская лексика, тексты и аудиоматериалы, лексические упражнения, формирование лексических навыков, коммуникативная и социальная компетенция, информативность, социокультурная направленность текста, познавательный и воспитательный потенциал, аутентичность материала

Сегодня, когда английский язык стал наиболее востребованным и популярным языком международного общения во всем мире, он вполне оправданно начинает изучаться с самого раннего возраста уже в детском саду и, конечно, включен в программу средней школы. Ведь знание английского языка позволяет просто и свободно общаться с людьми из различных уголков мира, путешествовать, участвовать на различных международных встречах, конференциях, симпозиумах. Английский язык – это язык компьютеров, бизнеса, спорта, науки и политики. Зная его, можно читать газеты, журналы и произведения великих писателей в оригинале, смотреть передачи спутникового телевидения. Несомненно, основы владения любым иностранным языком, закладываются в школе. Поэтому английский язык входит в учебную программу отечественной образовательной системы. Выпускники школ уже не первый год сдают ЕГЭ (единый государственный экзамен) по этому предмету, уровень сложности которого достаточно высок и требует от учащихся владения всеми видами речевой деятельности и знания всех аспектов языка, включая лексику. Как показывают результаты этого экзамена за предыдущие годы, раздел под названием «Лексика и грамматика» вызывает наибольшую трудность у экзаменуемых. Кроме того, выполняя задания других разделов, школьники часто делают ошибки, связанные с незнанием английской лексики.

Несмотря на то, что сегодня имеется большое количество различных работ, учебных пособий и методических разработок, посвященных обучению лексике, в основе своей они предназначены для учащихся младшей и средней школы и совсем немногие авторы затрагивают проблему обучения лексике в старших классах. Те же материалы, которые ориентированы на старшеклассников, как правило, содержат в основном тексты и упражнения к ним, аудиоматериалы же в их состав практически не входят. Таким образом, учащиеся лишаются возможности услышать аутентичную звуковую форму слов или словосочетаний. Хотя и существует ряд разработок, созданных на основе полнометражных неадаптированных видеофильмов, чаще всего они ориентированы в основном на обучение студентов вузов. Использование таких разработок в школе не совсем целесообразно из-за продолжительности показа фильмов, составляющей не менее 60 минут. Длительность урока в школе не позволяет просмотреть весь фильм на одном занятии. В этом случае показ фильма осуществляется в течение нескольких уроков. При этом содержание предыдущей части фильма обычно забывается. Следует учитывать и то, что учащиеся должны не только успеть посмотреть фильм, но и выполнить различные лексические упражнения к нему. Кроме того, восприятие иноязычной речи на слух в течение длительного времени для школьников утомительно. Как правило, после просмотра фильма в течение 15–20 минут они перестают воспринимать поступающую информацию. Есть и еще один важный момент. В российских школах учащиеся имеют возможность слушать аудиозаписи на уроках иностранного языка, но пока не все школы оснащены оборудованием, позволяющим смотреть фильмы.

Говоря о школьных учебно-методических комплектах, следует отметить, что они содержат тексты и аудиоматериалы к ним. Однако, целью входящих в эти учебные комплекты уроков является обучение

всем аспектам языка в комплексе. В них нет отдельных уроков, предназначенных для формирования лексических навыков учащихся.

Сегодня имеется возможность доступа к огромному количеству сайтов, которые могут быть успешно использованы в процессе обучения иностранному языку, в том числе, лексике. Одним из таких сайтов является сайт BBC. Он содержит разнообразные аутентичные материалы: репортажи, газетные статьи, программы новостей, культурологические тексты, видеофильмы и радиопередачи. Его ресурсы позволяют преподавателю выбрать необходимый материал с учетом конкретной задачи обучения, возраста учащихся и уровня их коммуникативной компетенции. Аутентичные тексты и аудиоматериалы этого сайта, представляющие собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками, т.е. повторами, недосказанностью, иногда возможно излишней эмоциональностью, шумовыми помехами, менее четко организованным синтаксисом и т.д., могут быть использованы и при обучении лексике учащихся средней школы, поскольку знакомят с реалиями страны изучаемого языка, позволяют понять менталитет и особенности поведения ее жителей. Они также отвечают широкому ряду требований, предъявляемым к содержанию обучения на данном этапе.

Итак, какие же цели необходимо достигнуть изучая лексику английского языка в средней школе? 1. Прежде всего, приобрести лексические знания. К ним относятся знания о лексической системе языка, структуре слова, его семантике и сочетаемости с другими словами. 2. Приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка. 3. Овладение новыми лексическими единицами в соответствии с отобранными темами и сферами общения. 4. Формирование лексических навыков и умений, а также лексической компетенции « в виде совокупности знания словарного состава языка и способности пользоваться им в речи». [Щукин, 2011: 59]

Говоря о задачах обучения лексике, необходимо отметить, что они различны на разных этапах обучения. Так, в начальной школе учащиеся должны, как можно скорее начать понимать иностранную речь и научиться общаться на общие темы. На этом этапе обучения предусматривается изучение простейших устойчивых словосочетаний, реплик-клише как элементов речевого этикета, некоторых интернациональных слов, также дается начальное представление о способах словообразования. В старшей школе задачи обучения лексике усложняются. Учащиеся должны не только грамматически правильно донести мысль, но и сформулировать ее максимально выразительно и при этом лексически точно и стилистически адекватно. Для того, чтобы сформировать лексические навыки учащихся, преподаватель должен знать из каких этапов состоит обучение лексике. Работа над лексическим материалом включает в себя следующие стадии: *ознакомление с лексической единицей; объяснение значения слова; формирование и закрепление лексического навыка; совершенствование лексического навыка и его включение в речевую деятельность; контроль в обучении лексике*. Несомненно, все перечисленные этапы обучения лексике связаны между собой и различаются только используемыми приемами и видами упражнений.

Формирование системы лексических упражнений может быть основано на разных принципах, наиболее важным из которых является принцип «от простого к сложному», в соответствии с которым вначале учащиеся выполняют задания на уровне слова, затем - задания на уровне словосочетания, в конце - упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства. Соблюдение этого принципа является неотъемлемым условием успешного овладения лексикой английского языка. При этом упражнения должны быть связанными между собой и каждое из них должно подготавливать учащихся к выполнению следующего. Е.И.Пассов пишет об этом так: « Главное, чтобы...каждое упражнение (блок) подготавливало выполнение следующего, поднимая ученика на более высокий уровень овладения требуемым действием, т.е. приближая его к достижению основной цели». [Пассов, 2010: 173] И, конечно, же при обучении лексике в старших классах необходимо учитывать и психологические особенности возраста: стимулировать интеллектуальную деятельность старшеклассников; способствовать развитию логического и абстрактного мышления, а также тренировать память; учитывать интересы учащихся; включать обсуждение проблемных вопросов и тем; расширять их кругозор.

Эффективность обучения лексике во многом зависит от правильного выбора материала для чтения и аудирования. Для формирования лексической и коммуникативной компетенции учащихся недостаточно учебников и учебных пособий, т.к. информация в них очень быстро устаревает. Говоря о сайте BBC, следует отметить, что его содержание постоянно обновляется. Тексты и аудиоматериалы этого сайта представляют прекрасную возможность ознакомиться с английской лексикой в том виде, в котором она используется носителями языка. Материалы сайта разнообразны и позволяют преподавателю подобрать материал для любой возрастной группы, учитывая интересы учащихся. Старшеклассники больше интересуются проблемными вопросами, которые способствуют размышлениям на разные темы, таким например, как любовь, дружба, взаимоотношения с родителями, моральные нормы и т.д. Так, например, представленный на сайте текст «**Young Britons shy away from learning languages**» посвящен актуальной проблеме - нежеланию современной британской молодежи учить иностранные языки. Учащиеся учатся высказывать свою точку зрения, мотивируя согласие или несогласие с товарищами, вос-

принимать и понимать другую отличную от своей позицию. Таким образом, развивается **социальная компетенция** школьников, которая предполагает желание и готовность общаться с другими людьми.

Важным критерием отбора материала является **информативность**. На сайте содержится новая и интересная для учащихся старших классов информация, которая может привлечь их внимание и удержать его на всем протяжении ознакомления с текстом. Объем текстов также соответствует требованиям, предъявляемым в старшей школе – не более 750 слов.

Материалы сайта обладают некоторой избыточностью лексики, что тоже является неременным условием успешного формирования лексических навыков. Известно, что наличие в тексте незнакомой лексики затрудняет его понимание при чтении и аудировании, однако, использование текстов со снятыми языковыми трудностями считается не всегда целесообразным, так как именно эти трудности стимулируют мыслительную деятельность учащихся. Опираясь на языковую догадку и свой речевой опыт, они пытаются понять значения слов и содержание текста. Конечно, здесь преподавателю следует помнить, что преодоление трудностей должно быть посильным для учащихся. Наличие в тексте материала, неизвестного школьникам, не должно оказывать влияния на качество протекания процесса обучения. Незнакомый материал влияет на понимание содержания текста дифференцированно в зависимости от количества новых слов и их качественной характеристики. Так, считается, что количество незнакомых слов в тексте не должно превышать 25%. Незнакомые слова могут представлять различную степень трудности для учащихся. О значении некоторых из них можно догадаться на основе имеющегося речевого опыта, контекста или знания правил словообразования. Как правило, наличие определенного процента такой лексики не затрудняет процесс обучения.

При отборе материалов для обучения иностранному языку и, в частности, его лексике учитывается **социокультурная направленность текста**, так как одной из целей обучения является приобщение школьников к культурному наследию, как своей страны, так и других стран. Аудиоматериалы и тексты сайта BBC способствуют развитию **социокультурной компетенции** учащихся. Они содержат много полезной и расширяющие кругозор информации о достопримечательностях городов и истории Великобритании, английских традициях и нормах этикета.

Неоспоримым преимуществом текстов сайта BBC является их **познавательный** и **воспитательный** потенциал. Они способствуют познанию мира и развитию ценностных ориентаций, побуждают к размышлениям и сопереживанию, помогают учащимся выбирать целевые установки для своих поступков, формируют их мировоззрение. Для реализации воспитательной цели обучения можно использовать тексты и задания, предполагающие рассмотрение одного и того же проблемного вопроса или явления с нескольких сторон. Хорошо подобранные тексты должны знакомить учащихся с нормами поведения и этикета представителей другой культуры, способствовать развитию нравственности обучающихся. Так в тексте «**Bad manners means bad coffee**» говорится о том, как владельцы лондонской кофейни пытаются научить своих клиентов вежливости. Используя данный текст, можно не только формировать социокультурную компетенцию учащихся, но и задействовать воспитательный компонент обучения. А текст «**Freshers' Week**» повествует о том, как новичкам лучше влиться в студенческое сообщество. Слушая или читая его, учащиеся знакомятся с нормами поведения англичан и правилами этикета.

Аутентичность материала является еще одним критерием отбора. Такие материалы «помогают имитировать на занятии условия реального общения, создать атмосферу аутентичной ситуации коммуникации, служат информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка». [Щепилова, 2012: 417]

Итак, мы видим, использование материалов сайта BBC помогает формировать различные составляющие коммуникативной компетенции учащихся.

При составлении методической разработки уроков на базе этого сайта необходимо помнить, что она должна способствовать развитию четырех видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения. Каждый урок должен включать в себя текст, аудиозапись к нему и серию упражнений, рассчитанных на тщательную отработку лексического компонента коммуникативной компетенции. Большое внимание надо уделять работе с предложениями, синонимами, антонимами и фразовыми глаголами. Рассмотрим, например, как можно составить работу над аудиоматериалом под названием «**Bad manners means bad coffee**». В этом тексте, как уже было упомянуто выше, говорится о том, как владельцы лондонской кофейни пытаются научить своих клиентов вежливости. Перед предъявлением текста преподаватель должен решить насколько ему необходимо облегчить его восприятие учащимися и какие трудности необходимо снять. Например, можно вывести на экран некоторые предложения из текста, сопроводив их заданием: *Read the sentences and try to guess the meaning of the words in italics*. Следующими заданиями могут быть: 1. *Repeat the words in italics after the teacher and find their definition on the right*. 2. *Match the words on the left to their translation on the right*. 3. *Match the words on the left to their antonyms on the right*. 4. *Write down the word combinations* (ученики должны соединить предъявленные в два столбика слова в словосочетания). 5. *Make derivatives to fill the gaps in the sentences*. 6. *Look at the title of the text and try to guess what it is about. The title is «Bad manners means bad coffee»*.

Затем можно предъявить собственно сам текст, после которого выполнить примерно следующие упражнения: **1.** Fill in the gaps with the prepositions from the box above (представить выборочно некоторые предложения из текста). **2.** Fill in the gaps with the appropriate words or expressions from the box below. **3.** Match the left part of the sentence to its right part. **4.** Listen to the text and choose the words that were not in it. В заключении необходимо задать ряд вопросов по содержанию текста. После выполнения всех этих упражнений целесообразно перейти к заданиям направленным на говорение. Например: **1.** What would you do if: **a)** You are a coffee shop owner and your customer orders food in your shop while talking on the mobile? **b)** You are a customer and want to place an order in a shop but the shop assistant is busy talking on the mobile? **2.** Work in pairs. Role-play the dialogue: **a)** between a shop owner and an impolite customer; **b)** between an impolite shop owner and a customer. **3.** Try to remember a situation in your life when somebody was rude to you and tell your classmates about it. Answer your classmates' questions. **4.** Comment on the following statements: **a)** People shouldn't use mobile phones in public places. If you don't share this point of view, explain when and where mobile phones can be used. **b)** People can be impolite in many ways. Give a few examples of bad behavior. What can be done to change the situation for the better? **5.** What kind of behavior is the most offensive to you? Tell about it. Answer your classmates' questions. **6.** Write an essay (200–250 words) "People who talk on their mobiles and place orders at the same time have bad manners".

Вышеперечисленные виды лексических упражнений основаны на принципе «от простого к сложному» и могут использоваться как своего рода образец при работе с другими текстами и аудиоматериалами сайта BBC. Упражнения расположены в той последовательности, которая позволяет пройти все основные этапы формирования лексических навыков. Они делают процесс обучения более интересным и помогают повысить мотивацию к изучению лексики английского языка.

Список литературы

- [1] Бим И.Л. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы./Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Коллективная монография под ред. академика Миролюбова А.А. часть 3. Глава 3.-Обнинск:Титул,2012.
- [2] Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Москва: «ГЛОССА-ПРЕСС»; Ростов-на Дону: «ФЕНИКС», 2010.
- [3] Щепилова А.В. Особенности обучения второму иностранному языку./Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Коллективная монография под ред. академика РАО Миролюбова А.А. Ч. 5. – Обнинск: Титул, 2012.
- [4] Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Изд-во Икар, 2011.
- [5] Сайт компании BBC (British Broadcasting Corporation) – www.bbc.ru.

English vocabulary teaching on the basis of the BBS site in the higher forms of Russian secondary schools

T.G. Shishkina

The BBC site's texts and audiomaterials can be successfully used in the English language vocabulary teaching in the higher forms of Russian schools. The site contains various authentic materials and meets demands being required at this stage of learning. It provides information depending on the exact task of teaching and the communicative competence of pupils. The exercises presented are made on the principle "from easy to complicated ones" and help to form lexical skills.

Key words: English vocabulary, lexical exercises, communicative and social competence, lexical skills, cognitive and educational material, bringing information, apprehensiveness, authenticity

References

- [1] Bim I.L. Obuchenie inostrannym yazykam na starshey stupeny polnoy sredney shkoly. Obninsk, Titul, 2012.
- [2] Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok yazyka. Moscow, Glossa, Rostov-na-Donu, Fenics, 2010.
- [3] Schepilova A.V. Osobennosti obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku, Obninsk, Titul, 2012.
- [4] Schukin A.N. Metodica obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke,, Moscow, Ikar, 2011.
- [5] 5BBC site-www.bbc.ru.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.И. Шнит (Томск, Россия)

Статья рассматривает опыт использования электронного курса как инструмента в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку магистрантов технического вуза. Автор статьи приводит результаты опроса студентов, окончивших курс ИЯ с использованием ЭК.

Ключевые слова: электронный курс, профессионально-ориентированный иностранный язык, магистратура

В настоящее время информационные технологии являются неотъемлемой частью любой сферы профессиональной деятельности, в том числе и образования, а именно обучения Иностранному языку в техническом вузе. Преподавателям иностранных языков необходимы разнообразные компетенции, связанные с использованием информационных технологий в своей профессиональной сфере деятельности, поскольку их применение позволяет сделать процесс обучения более эффективным, повысить мотивацию обучающихся и оmodernить образовательные приемы. Кроме того, применение информационных технологий в полной мере соответствует другим современным тенденциям образования: его деятельностному и личностно-ориентированному характеру. Возможности использования информационно-коммуникативных технологий простираются от традиционных программ-тренажеров до современных виртуальных обучающих сред, мультимедийных программ и применения различных форм общения и хранения информации в Интернете с дидактическими целями.

Опыт использования ИКТ в обучении профессиональному иностранному языку в нашем университете имеет многолетнюю историю. Все начиналось с простого применения электронной почты для общения, и распространения необходимой литературы и заданий. В настоящее время на кафедре широко используются различные информационные технологии, среди которых:

- собственный сайт университета, в котором реализованы такие возможности как Личный кабинет студентов и преподавателей, через который открывается полный доступ к разного рода информации (Расписание, Рейтинги, Журналы успеваемости и посещаемости, Библиотека и т.д.), а также доступ к Научно-образовательному portalу с огромным количеством учебной и учебно-методической литературы и рабочих программ;
- электронные курсы, созданные на базе виртуальной обучающей среды MOODLE, реализованной на университетской платформе, доступ к которым осуществляется через личный кабинет студентов;
- различные сторонние ресурсы доступные в Интернете для обеспечения эффективного образовательного процесса.

Теперь, большое количество преподавателей кафедры рассматривают электронный курс не как роскошь или бремя, а как предмет первой необходимости в образовательном процессе, а также как инструмент, позволяющий сделать этот процесс более увлекательным, более современным и более эффективным.

Данная статья делает акцент на использовании электронного курса в обучении Профессионально-ориентированному иностранному языку студентов магистратуры технического вуза.

Главной компетенцией, которую должны приобрести студенты-магистранты в процессе обучения иностранному языку в вузе является способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере. Такая компетенция, прежде всего, предполагает владение обширной лексикой общезыковой направленности, а также приобретение и расширение профессионально-ориентированной лексики. Кроме того, эта компетенция обязывает студентов обратить особое внимание на специфические практико-ориентированные языковые навыки, связанные с производственной и научно-исследовательской деятельностью. Именно эти особенности обучения профессионально-ориентируемому ИЯ в техническом вузе были учтены при составлении электронного курса для магистрантов Факультета электронной техники (11.04.04). Таким образом, можно выделить следующие цели курса:

- расширение активного и пассивного словарного запаса общенаучного и общетехнического характера;
- расширение и овладение активным и пассивным словарным запасом профильного профессионального характера;

- совершенствование отдельных функциональных языковых навыков, связанных с производственной и научно-исследовательской деятельностью;
 - совершенствование грамматических языковых навыков.
- Исходя из вышеперечисленных целей, были определены следующие задачи курса:
- предоставить возможность студентам самостоятельно работать над запоминанием изучаемой лексики (были составлены тематические, посеместровые и годовые тесты на запоминание изучаемой лексики);

- предоставить возможность студентам, пропустившим занятие, самостоятельно изучить пройденный материал и выполнить прилагаемые к нему задания (в ЭК помещены учебные материалы курса, поурочные материалы с заданиями на закрепление отдельных изученных тем и функций);

- предоставить возможность студентам в течение всего учебного года самостоятельно возвращаться к пройденным темам по мере возникновения необходимости (доступ к изучаемым темам открыт в течение всего курса обучения, доступ к проверочным тестам ограничен по времени);
- предоставить возможность студентам индивидуально, во внеурочное время обращаться к преподавателю за разъяснением интересующих их вопросов (активное использование форумов и чатов позволяет постоянно быть в курсе и отвечать на возникающие вопросы по мере их поступления);
- предоставить возможность магистрантам, которые в силу уважительных причин вынуждены пропускать занятия, осваивать изучаемый материал самостоятельно, с последующей проверкой полученных знаний и комментарием от преподавателя (в курсе предусмотрены задания и тесты для проверки самостоятельно изученного материала).

Опыт работы со студентами-магистрантами позволяет утверждать, что эти студенты в большинстве своем являют собой сформированные личности, которые имеют высокую компетенцию в области профессиональных знаний, достаточно высокий уровень мотивации, достаточно большой опыт самостоятельной работы, в том числе и исследовательского характера, и конечно, достаточно большой опыт пользования информационными ресурсами в обучающих целях.

Для получения обратной связи от студентов по вопросу эффективности использования электронных курсов был проведен опрос, в котором основной целью было узнать, насколько востребованы ЭК и в каких видах языковой деятельности, по мнению студентов, их лучше всего использовать. Прежде всего, было выяснено, что 65% студентов регулярно (1–2 раза в неделю и чаще) использовали ЭК. Исходя из содержания курса, можно сделать вывод, что эти люди заходили в курс не только для того, чтобы выполнить домашнее задание (которое в письменном виде должно быть отправлено через Форум), но и выполнить другие виды работ – совершенствовать знание лексики (55%), совершенствовать знание грамматики и освоить пропущенный материал (по 43%). Касательно распределения видов языковой деятельности между практически занятиями и ЭК, мнения большинства студентов совпало с мнением преподавателей:

- 1) 75–85% студентов согласны, что освоение нового лексического и грамматического материала должно осуществляться во время практических занятий;
- 2) также 85% магистрантов понимают, что навыки говорения и аудирования лучше всего осваиваются на практических занятиях (остальные, возможно, – сторонники разного рода вебинаров и конференц-общения, что также планируется ввести в курс обучения ПИЯ);
- 3) большинство опрошенных (72–75%) согласны, что закрепление изученной лексики и грамматики, а также промежуточное тестирование (81%) лучше проводить в ЭК;
- 4) финальное тестирование (зачетный и экзаменационный тесты) по мнению небольшого, но большинства (60%) студентов, должно проводиться на практическом занятии (40% – это, видимо, новое поколение молодых людей, для которых честное, самостоятельное выполнение заданий в онлайн режиме не вызывает сомнений).

Неожиданный результат дал пункт о проверке навыков перевода индивидуальных текстов. Большинство магистрантов (53%) считают, что этот вид заданий можно выполнять в ЭК, однако, проверить сформированность навыков понимания и перевода технических текстов, по мнению преподавателей, можно только при личной беседе со студентом. При таком общении складывается достаточно адекватная картина о возможностях студента: понимание прочитанного, умение грамотно формулировать русский вариант предложения, знание терминологии, умение понять содержание без распознавания грамматической конструкции, умение выдерживать стилистику текста и другое.

Использование ЭК в процессе обучения ПИЯ в техническом вузе уже приобрело характер машины, которую невозможно остановить. Но, на наш взгляд, электронные курсы должны оставаться инструментом обучения, который не должен полностью заменить преподавателя-человека. Какими бы великолепными и всеобъемлющими ни были курсы, они не смогут дать всего, что дает преподаватель, начиная с разъяснения конкретных проблем языковой коммуникации и заканчивая опытом человеческого общения.

Список литературы

- [1] Шилина Е.Н., Шпит Е.И. Использование информационных технологий в преподавании иностранного языка для магистрантов неязыковых вузов (на примере среды Moodle). «Школа Будущего». №1, 2018г. <http://schoolfut.ru>.
- [2] Shilina E.N., Shpit E.I. Ispolzovanie informatsionnykh technology v prepodavanii inostrannogo yazyka dlya magistrantov neязыkovykh vuzov (na primere sredy Moodle). «Shkola Budushego». №1, 2018. <http://schoolfut.ru>.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЕТЕВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В.В. Чепыжов, О.Н. Тимохов (Москва, Россия)

Целью данной работы является обозначение основных принципов разработки и внедрения интерактивных учебных пособий в формате электронных изданий сетевого распространения. Вузы и издательства в России и за рубежом находятся в активном поиске новых форм развития учебного книгоиздания в условиях непрерывного роста сети Интернет и развития цифровых технологий. Наиболее востребованными являются разработки онлайн пособий по иностранным языкам.

Ключевые слова: цифровые технологии, языковое обучение, методики преподавания иностранных языков, эффективность, электронные средства обучения

Актуальность применения электронных средств обучения иностранным языкам, так и другим предметам в рамках учебных программ высшей школы, давно не вызывает споров [1]. Вопрос заключается насколько эффективно могут быть: а) разработаны электронные учебные пособия соответствующие современным цифровым технологиям и уровню развития сети Интернет, б) внедрены в учебный процесс языкового образования в стенах высшей школы. Для этого, на наш взгляд, требуются в первую очередь такие факторы как готовность и активная работа университетских издательств по развитию современных и востребованных форматов электронных изданий, активность преподавателей и специалистов по созданию учебных пособий нового типа, понимание и поддержка инноваций со стороны администраций вузов. Учащиеся уже готовы к восприятию электронных пособий и работе по ним через Сеть благодаря широкому вовлечению в общение через соцсети и интерактивные сервисы Интернета.

Внедрению электронных средств обучения в немалой степени способствовала введение государственных стандартов по электронным изданиям и электронным библиотечным системам. Например, термин «электронное издание сетевого распространения» о котором пойдет речь в дальнейшем, закреплён в ГОСТ Р 57723-2017 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Системы электронно-библиотечные. Общие положения», вступившем в силу с 1 сентября 2018 г. и в ГОСТ Р 7.0.83 «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения» [2]. Изложенная в них систематизация видов электронных изданий заслуживает отдельного го разговора, но нас интересуют только аспекты, относящиеся к языковому образованию.

В нашем издательстве «КДУ» часто публикуют свои печатные учебные пособия преподаватели иностранных языков (и не только) факультетов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, РАНХиГС и других ведущих вузов. Имея опыт разработки собственной электронно-библиотечной системы (ЭБС) «Библиотех», наше издательство при активном участии ряда авторов в течение последних двух лет разрабатывает новую сетевую платформу «Book on Lime», позволяющую публиковать электронные пособия сетевого распространения с интерактивными сервисами (тестами, аудио- и видеотеками, глоссариями, закладками и комментированием, а также с возможностью индивидуального и группового обучения). Дело в том, что действующие на рынке ЭБС размещают у себя только самые простые виды электронных изданий (форматы pdf и doc), позволяющие участникам образовательного процесса только чтение, скачивание, иногда копирование фрагментов и печать. Эффективность подобного рода ЭБС невелика, студенты пользуются их ресурсами в основном в периоды сессий и при подготовке выпускных квалификационных работ.

Поэтому мы приняли решение развивать ЭБС нового типа, позволяющий использовать интерактивные сервисы и превратить обычный учебник в пособие для повседневной работы и обучения. Преподавателю больше не нужно распечатывать и копировать для студентов задания со страниц электронных либо печатных пособий для проведения контрольной либо простой аудиторной работы. Достаточно просто зарегистрировать на сайте bookonlime.ru группу для изучения выбранного пособия и вести по нему ежедневные занятия.

Пособие публикуется на нашем сайте в точном соответствии со своей оригинальной печатной версии либо электронной рукописи, упражнения и практические занятия выделяются в раздел «Задания». Вместо привычных пропусков, скобок, точек и тире на страницах электронного издания размещены интерактивные окна и поля для заполнения правильными ответами, которые могут быть автоматически проверены системой либо преподавателем в случае развернутого ответа на вопрос и задание открытого типа (например, написание эссе и summary). Преподаватель получает уведомление о выполнении учащимся задания, перейти на страницу задания и проверить его самостоятельно либо с учетом автоматической проверки заданий закрытого типа (тестов, подстановки правильных слов и словоформ и др.). Система позволяет преподавателю корректировать выставление оценки учащемуся, добавлять в банк ответов разночтения и варианты правильных ответов, что весьма немаловажно для языкового обучения. Результаты работы учащегося предоставляются преподавателю в форме электронного отчета как в индивидуальном порядке, так и в виде отчета по успеваемости группы. Сформированный отчет может быть в дальнейшем передан в электронную систему управления вузом. Более подробно структура электронной публикации на сайте Bookonlime.ru рассмотрена в нашей статье в сборнике «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» [6].

Предложенная нами система может быть использована как в рамках ежедневной работы преподавателя с группами студентов внутри вуза, так и при индивидуальной подготовке абитуриентов и студентов к вступительным и квалификационным экзаменам на международные сертификаты.

Преподаватель может составить и написать собственное пособие исходя из понимания уровня обучаемого контингента, включить в него необходимые видеофайлы или ссылки на видеоисточники, составить медиатеку записей для аудирования и тренинга необходимых навыков произношения, понимания и перевода речи на иностранном языке. Теперь это уже не будет разрозненным набором: печатный учебник, видео- и аудиодиск отдельно либо перечень ссылок на распечатку, а единый учебный электронный ресурс, выложенный по конкретному адресу в Сети с возможностью перехода в нужный раздел по одному или двум кликам мыши.

Таким образом, можно говорить о ведущих принципах разработки и использования электронного издания сетевого распространения. С нашей точки зрения, это – круглосуточная доступность через сеть Интернет, единство составляющих электронного ресурса (текст, шрифты, сервисы читателя, медиа, глоссарии, поиск, тесты, личные кабинеты преподавателя и студента, обратная связь и электронная отчетность по контролю учебного процесса), библиографическое сопровождение (выходные данные, новый ISBN, DOI, если необходимо регистрация в системе МГУ «ИСТИНА» и других центрах регистрации электронных изданий), полная готовность к использованию на разных формах и уровнях обучения. Вышесказанное не отменяет дальнейшей работы по развитию формата электронных изданий сетевого распространения и его совершенствованию.

В течение двух последних лет (2017–2018) ряд пособий по иностранным языкам был опубликован на нашем портале «Book on Lime» в интерактивном формате и по ним проводились занятия по английскому языку с участием студентов дневного отделения факультетов ИСАА при МГУ имени М.В. Ломоносова и РАНХиГС [3.Александрова Е.М. 2018, 4. Фролова М.П., Клюкина Е.В. 2018, 5. Халютин М.Е. 2018]. Результаты апробации дали большой материал для анализа и выработки рекомендаций для авторов пособий и разработчиков системы. В целом, система работала без сбоев, но потребовалась коррекция банка ответов на ряд заданий. Мы рекомендуем заинтересовавшимся читателям пройти по ссылкам, данным на эти пособия в списке литературы и подробнее ознакомиться с образцами электронных изданий подобного типа. Хотелось бы отметить, что «Book on Lime» адаптирован для публикации учебных пособий на разных иностранных языках, включая восточные и древние.

Процесс цифровизации книгоиздания и образовательного процесса продолжается большими темпами и поэтому важно не оставаться от него в стороне.

Список литературы

- [1] Аллен М. E-learning: Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным. – М.: Альпина Паблишер, 2016.—200 с.
- [2] Основные понятия публикационной активности/ Документация по системе ИСТИНА (руководство пользователя). Электронный ресурс [URL] // Режим доступа: <http://docs.istina.msu.ru/editions/main.html>. Дата обращения 22.11.2018.
- [3] Александрова Е. М. English for Law Students: учебное пособие, электронное издание сетевого распространения. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2018. Электронный ресурс [URL] // Режим доступа: <https://bookonlime.ru/product/english-law-students>. Дата обращения 22.11.2018.
- [4] Фролова М.П., Клюкина Е.В. Политика среди нас: противоречия и мнения: учебное пособие, электронное издание сетевого распространения/ М.: «КДУ», «Добросвет», 2018. Электронный ресурс [URL] // Режим доступа: <https://bookonlime.ru/product/politika-sredi-nas-protivorechiya-i-mneniya>. Дата обращения 22.11.2018. .
- [5] Халютин М.Е. Рабочая тетрадь к курсу An Advanced English Course in Communication Practice. Part I. Modules I–V: учебное пособие, электронное издание сетевого распространения. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2018. Электронный ресурс [URL] // Режим доступа: <https://bookonlime.ru/product/advanced-english-course-communication-practice-part-iю> Дата обращения 22.11.2018.
- [6] Чепыжов В.В., Александрова Е.М., Тимохов О.Н. Как создать онлайн-учебник для университета // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сб. науч. тр. М., 2018. – С. 148–152.

INTERACTIVE ONLINE MATERIALS FOR FOREIGN LANGUAGES LEARNING

V.V. Chepyzhov, O.N. Timokhov (Moscow, Russia)

The purpose of this work is to identify the basic principles of the development and implementation of interactive tutorials in the format of electronic publications for network distribution. Nowadays universities and publishers in Russia and abroad are actively looking for new forms of development of educational publishing in the conditions of continuous growth of the Internet and the development of digital technologies. The most popular trend is the development of online manuals on foreign languages.

Key words: digital technology, language learning, language teaching methodology, effectiveness, e-learning

IX. Теоретические и прикладные аспекты контроля усвоения знаний

BRIDGING TACIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE IN TEACHING WITH STORY MAKING

P.L. Andreeva (Munich, Germany)

Considering the varieties of experience, multicultural values, the level of social interaction and the role of language as a communication tool gives additional prospective of understanding how to optimize the process of acquiring knowledge. References to the philosophy of knowledge and its epistemological notions are considered, but the scope of this paper is on the practical side looking at the student's learning processes at international school as being incubator for know-how. The knowledge in multicultural learning environments when a common foreign language is used, can be transmitted in most effective way when the lecturer creates a shared meaning structure. The knowledge creation at educational institutions with multicultural students can be established mainly in a referential form. The study on the process of acquiring knowledge is shown to be guided by human experiences, inherent beliefs, social and personal values. The analysis adopts the constructivist point of view, taking the personal aspect as an important factor leading to knowledge applications and innovations. Lecturing with story making is an approach studied in the areas such as psychology of human behavior and multicultural knowledge management. Some conclusions are made based on the longitudinal study of the creation of learning environment for multicultural students at a business school. This research aims to address issues of stories used for bridging tacit and explicit knowledge. The analysis suggest the need of further studies comparing the learning outcomes by using various teaching methods such as case studies, lecturing and multimedia applications.

Key words: knowledge management, tacit knowledge, explicit knowledge, multicultural, story making

Introduction

English as a foreign language is commonly used for an educational communication of international students. The person who has acquired knowledge of a language has internalized a system of rules that relate sound and meaning in a particular way [Chomsky, N., 2006: 22–23]. The knowledge of a language with its internalized system of rules is just one of the many characteristics that determine how it will be used or understood in regards to the situation and environment. On the other hand, the process of learning is dynamic and had certain elements of communication and interaction [Freeman, C., 1991: 499–514]. The aspects of things that are most important are hidden because of their simplicity and familiarity [Wittgenstein, L. 1953: 129]. We find remarks on the natural history of human beings that we are not contributing curiosities but observations, which no one has doubted [Wittgenstein, L., 1953: 415]. Simplicity and nurturing students curiosity with challenging narratives, story making is one of the possible approaches to bridging the student tacit and explicit knowledge.

The globalization has an affect on the process of knowledge management, which is seen also in the diversification of international multicultural student presence at the international schools. The society, with its increasing social mobility and multicultural communication create possibilities of learning interactively from eachother. [Andreeva, P. 2018: 50–54]. The classes with multinational students, require changes in the teaching strategies. The lecturers are creating new types of learning environment, where the value contribution comes from active exchange of knowledge among the students. It brings new challenges and makes the dissemination and the process of knowledge management more complex. All the participants of the knowledge exchange learning benefit from the multicultural character of the international educational organizations.

There has been much discussion on the relations between affect and cognition [Piaget, J. 2001: 10–15]. The knowledge exchange and creation relates to the learning cognitive process which arises the questions of the student perception, habits and development in the process of socialization among the students.

Management of knowledge has a focus on the ICT and its role for storage, facilitation and knowledge exchange. The digital orientation increases and opens the crucial need for a better understanding of the role of the human actors in the knowledge process. This analysis is based on consideration of the relation of tacit and explicit knowledge from theoretical perspective and practical lecturer's experience, taking in account some aspects of the context related to the learning environment.

In the literature there are conceptual variations of what is the role of story making in ordering events, activities and subjects. Within this research the story making is considered as a dynamic concept, of encoding provided information

in regard to the personal, and social environment as a context. Knowledge presented in a form of a story is considered as an optimal approach of sharing personal insight and business oriented know-how. The story is shaped not only by the lecturer but by the student audience, based on their multicultural dimension of reference.

Tacit and Explicit Knowledge

Although knowledge exchange has been studied in the knowledge management literature, this article attempts to contribute for better understanding of knowledge creation and exchange in particular case of teaching at an European international business school. Suggestions are made as to how by using as a teaching method such as “stories with a knowledge content”, we may advance our understanding of how to achieve higher motivation, effectiveness and efficiency in bridging tacit and explicit knowledge. There is a recognition that knowledge held by the individuals is a valuable commodity and each person possesses a unique knowledge set, drawn from experiences and sources encountered over the years [Debovski, S., 2006: 16–17]. The knowledge management literature is adopting the distinction of explicit and tacit knowledge [Polanyi, M., 1966: 1–150].

Explicit knowledge is one that can be shared with others, for example using presentations to students, in order to explain them the basic concepts and theories. It can be documented, categorized and transmitted to the students as information and explanations. Explicit knowledge is referred to a knowledge that can be formalized and articulated [Zack, S., 1999: 45–62]. There are two types of explicit knowledge: declarative knowledge such as sets of principles and facts, which can be explained, and the procedural knowledge enables the application of processes.

Tacit knowledge is concerned more with a personal dimensions and cultural characteristics such as values, life experience and believes that makes the tacit knowledge more difficult to be explained and difficult to be transferred [Nonaka, I., 1991: 96–104].

Some authors believe that this distinction represents two mutually exclusive forms of knowledge, and each form of knowledge can exist independently of the other form. Another interpretation is that tacit and explicit knowledge are complementary. Within this approach there is a position stating that to understand any form of formalized knowledge a person need to apply some tacit components [Smith, P.A.C., 1998]. Thus, knowledge can be shared successfully among a lecturer and students only if a shared meaning structure exist between them.

Positivistic view of knowledge, assumes that knowledge can be available and in a context-free form [Pollock J.L., 1986]. The constructivist view on knowledge take into consideration that there is a relativism and dynamics in the knowledge [Nonaka I., 2000: 5–34]. Knowledge can be established only referentially, and is socially created. Thus, the knowledge should be considered a result of an evaluation process, influenced by personal beliefs, experiences and values. Beliefs are usually seen as a social dimension depending on the culture and context. Regarding Wittgenstein and Heidegger knowledge is closely related to language and is affected by the social and historical context. To have better understanding of knowledge creation this article considers the individual personal characteristics of the international students. Into a consideration are to be taken the experiences, values and the cultural backgrounds of each student.

Knowledge Management and the Story-making approach

Knowledge management in the educational setting is not a context-free and the goal is that the academic staff focuses more on making individual student's knowledge more meaningful. The lecturers have to create learning environment with open discussions so that the individual knowledge become available to all the students in the class. The purpose is that the students feel themselves as an integrated part of the learning environment, which fosters a meaningful enriching interaction. Lecturer should be helping to create networking among the students with different cultural backgrounds and to support the exchange of knowledge as for example dividing the classes on several groups of and assigning each group different project. Through interaction students share the prerequisite tacit components, which creates the shared meaning structures. Lecturer is fulfilling the role of a coach guiding and supervising the students' projects and presentations, and giving feedback and knowledge evaluation. There is a need of further empirical studies on the human side of knowledge management and on the methods applicable to the education in case of multicultural students in an international educational settings.

The management of knowledge and its relation to story making approach needs further studies, but it is seen as a useful tool to aid the sharing of knowledge. Some authors view “knowledge as a story” a challenging issue for the lecturers “of how to translate knowing into telling” [Kohler-Riessman, 1993]. Complex theory presented with a story telling approach gives more insights. This method supports sense-making especially when dealing with students of diverse academic and cultural background. The stories allow sharing personal insights and social and academic knowledge. The story is socially constructed by the lecturer and his or her student audience. The story is shaped also by the listener as the students interpret what is told according to their frame of reference. Story making addresses the tacit components, which transmit the context of the related knowledge. This teaching method can be seen as bridge between tacit and explicit knowledge.

Conclusions

This paper presents some empirical results based on an observational study on the effect of story-making to knowledge management. Several teaching methods have been tested for the period of more than ten years of teaching to international students with multicultural background, (EU Business School Munich, Germany). The results indicate that knowledge can be perceived differently and the story-making optimizes the learning environment. The students are motivated to make written and oral presentation on cases that they are familiar with that represent the country and

culture where the student come from. With story-telling the students transfer tacit knowledge and create an atmosphere that has a great impact on the learning process of knowledge sharing, creating, disseminating and absorbing. The tacit knowledge gives insights to the explicit knowledge. This paper makes an attempt to contribute to the study of story-making as a tool for bridging tacit and explicit knowledge. Story telling raises an inspiration for thoughts and awareness of real life situations. It creates sensitization with respect to the cultural issues specific to different countries, as well as sensitization with respect to other students. Each student's presentation promotes communication and increases the student's interaction as well as initiating cultural impact by changing the perception, the attitudes and the values of the other students. The future studies shall examine this method in more detail, comparing it with the lecturing methods such as a case study analysis, case presentations mainly by the lecturer and multimedia visualization of the material taught to students.

References

- [1] Andreeva P. (2018) "Communication, Knowledge and internationalization in cluster SMEs", *Language. Translation. Culture. Communication*. Vol 2, 50–54.
- [2] Chomsky N. (2006) *Language and Mind*, 3rd ed, Cambridge University Press, pp 23–24.
- [3] Debovski S. (2006) *Knowledge Management*, John Wiley & Sons Australia, Ltd.
- [4] Freeman C. (1991) "Networks of innovators: a synthesis of research issues" in *Research Policy*, 20(5): 499–514.
- [5] Kohler-Riessman, C. (1993) *Narrative analysis*. Sage. London.
- [6] Nonaka I. (1991) *The knowledge creating company*. Harvard Business Review, pp. 96–104.
- [7] Piaget J. (2001) *The Psychology of Intelligence*, Routledge Classics 2001, Routledge, London and New Yourk, pp 10–15.
- [8] Polanyi M. (1966) *The tacit dimension*, Routledge & Kegan Paul Ltd. London.
- [9] Pollock J.L. (1986) *Contemporary theories of knowledge*, Rowman & Littlefield, Totowa, NJ.
- [10] Smith P.A. – C. (1998) "Managing organizational Assets for competitive advantage", *Journal of Systemic Knowledge Management* 1.
- [11] Wittgenstein L. (1953) *Philosophical Investigations*, New York, Oxford University Press, Section 129.
- [12] Zack M.H. (1999) *Managing codified knowledge*, Sloan Management Review 40(4), 45–62.

КОМПОНЕНТЫ СИТУАЦИИ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

М.А. Бодоньи (Краснодар, Россия)

Оценка иноязычной письменной речи – сложный многокомпонентный процесс, который оказывается под влиянием различных факторов. Достижение надежности контроля письменного высказывания требует изучения компонентов ситуации оценки, выявления случаев снижения надежности. В статье реализуется попытка анализа компонентного состава ситуации оценки и систематизации факторов, влияющих на тот или иной компонент.

Ключевые слова: контроль иноязычной письменная речь, оценка, критерии оценки, субъект контроля, объект контроля

Контроль является обязательным компонентом учебного процесса. Осуществляемая в процессе контроля оценка выступает средством реализации контроля как деятельностью по оцениванию и как результат этой деятельности [Хуторской, 2003]. Функции оценки варьируются от собственно контролирующей и диагностической до ориентирующей и прогностической.

Оценка иноязычной письменной речи как процесс, направленный на квалиметрическую интерпретацию и анализ письменных высказываний учащихся, имеет сложную организацию. Ситуация оценки характеризуется многокомпонентной структурой и влиянием многочисленных факторов как непосредственно на процесс оценивания, так и на его результат. Исследователи неоднозначны в определении составляющих ситуации оценки.

Так, в исследовании С.С. Вейгл ситуация оценки включает 7 компонентов, к которым относятся субъект оценки, шкала, порождение речи, инструментарий, который использует субъект письменной речи, субъект письменной речи, оценка-результат и контекст [Weigle, 2002]. Субъект письменной речи, используя инструментарий, актуализирует процесс порождения письменного высказывания, которое оценивается экспертом при помощи шкал, в резуль-

тате чего определяется оценка-результат. Кроме того, С.С. Вейгл указывает на контекст как составную часть процесса оценки, в которую входят разнообразные факторы, влияющие на все компоненты [Weigle, 2002].

П. Скиан расширяет количество компонентов, указывая на те элементы, которые влияют на процесс оценки косвенным образом. Так, П. Скиан определяет необходимость учета компетенций, обеспечивающих как процесс порождения письменной речи, так и собственно процесс оценки, при этом важно не просто наличие данных компетенций, а готовность их использовать [Skehan, 1998]. В модели П. Скиана выделяются следующие участники: обучающийся, субъект письменной речи; администратор, разработчик оценочных материалов; эксперт, субъект оценки. Кроме непосредственных участников ситуации оценки и их специальных способностей, умений, компетенций, необходимых для осуществления оценочной деятельности, П. Скиан выделяет два компонента, выступающих в качестве условий оценки: задание, содержащее специальные характеристики и условия, и шкалу/ критерии, определяющие условия оценки [Skehan, 1998].

Б. Бэйкер предлагает визуальную репрезентацию процесса оценки письменной речи. Автор отказывается от линейного представления данного процесса, что детерминировано взаимодействием всех компонентов в ситуации оценки. Круговая модель способствует демонстрации связей между отдельными компонентами и свидетельствует о множественном взаимодействии всех составляющих процесса оценки. Подчеркивая сложную организационную структуру процесса оценки, ученый указывает на прямое разнонаправленное взаимодействие между всеми компонентами [Baker, 2016]. Процесс порождения письменной речи как реализация требований задания предполагает достаточно широкое рассмотрение, включающее обращение к риторическим, дискурсным и лингвистическим аспектам для репрезентации содержания, идей, знаний и т.п. Анализ компонентов, предлагаемых Б. Бэйкер для характеристики процесса оценки письменной речи, позволяет сделать вывод о его сложной структуре и необходимости учета многообразных характеристик, прямым или косвенным образом влияющих на определение соответствия письменного высказывания выдвигаемым требованиям. Вместе с тем автор не устанавливает четкого взаимодействия между компонентами и предоставляет достаточную свободу в определении характера связей между составляющими оценочного процесса.

Описание компонентного состава ситуации оценки требует, по нашему мнению, выявления комплекса факторов, к которым относятся факторы стратегического, тактического и оперативного плана. Стратегические факторы реализуются в контексте системы обучения иностранным языкам на разных этапах подготовки и определяются как социальный заказ к уровню владения иноязычной письменной речью. Стратегические факторы детерминированы историческим опытом организации оценки письменной речи, а также учитывают общемировой опыт, что влияет как на рост эффективности учебного процесса, так и на повышение надежности и валидности процедуры оценки. Тактические факторы представляют собой движущие силы, определяющие направленность, характеристики, черты процесса оценки письменной речи. Это конкретные инструменты, которые обеспечивают определение соответствия письменных высказываний требованиям в конкретных условиях. Тактические факторы включают приемы, способы, рекомендации по организации, планированию и проведению оценки иноязычной письменной речи, обеспечивающие соблюдение условий, необходимых для его проведения на объективной основе и получения валидных и надежных результатов. Тактические факторы оказывают прямое влияние на разработку инструментов оценки (шкал, критериев, рубрик и т.п.), а также могут быть ориентированы на соответствующую подготовку экспертного сообщества. Оперативные факторы проявляются непосредственно в процессе оценки письменной речи и соотносятся с конкретной ситуацией, критериями оценки, условиями и требованиями задания. Оперативные факторы проявляются на внешнем уровне, что связано с условиями реализации контроля и оценки, и на внутреннем уровне, например, как следствие внутреннего эмоционального настроя эксперта. К внешним оперативным факторам оценки письменной речи могут быть отнесены ограничение по времени при подготовке письменного высказывания, объем высказывания, который выдвигается в требованиях задания.

Таким образом, рассмотрение компонентов процесса оценки письменного высказывания свидетельствует о его структурной сложности. Предлагаемые разными авторами компоненты процесса оценки письменной речи характеризуются единством в определении базовой структуры, включающей субъекта оценки, объекта оценки, основание оценки. Рассмотрим данные универсальные компоненты более подробно.

Субъектом оценки иноязычной письменной речи выступает эксперт, который устанавливает соответствие оцениваемого иноязычного письменного высказывания определенным качественным и количественным параметрам. Надежность оценки во многом определяется действиями эксперта в ходе анализа письменного высказывания, именно поэтому деятельность эксперта и его характеристики являются предметом многочисленных лингводидактических исследований [Barkaoui, 2007; Wiseman, 2012].

Трудности оценки письменного высказывания экспертом обусловлены двойственным характером субъективности. С одной стороны, письменное высказывание как творческий и индивидуальный продукт может вызывать разный отклик со стороны экспертов, оценивающих его. Даже при наличии критериев оценки и детализированных дескриптивных шкал имеет место субъективное восприятие, влияющее на результат оценки. С другой стороны, сами критерии оценки могут интерпретироваться индивидуально каждым экспертом [Lumley, 2002].

Результатом субъективности становятся трудности оценки письменного высказывания, проявляющиеся в форме расхождений экспертов при анализе одной и той же работы. При описании подобного дифференцированного поведения экспертов используется термин «предвзятый анализ» [Bachman, 2004]. По мнению М. Миланковича, Н. Савиль и С. Шен, решение проблемы предвзятости анализа заключается прежде всего в исследовании поведения

эксперта, который признается одним из основных источников ошибки при оценке иноязычного письменного высказывания [Milanovic et al., 1996: 92]. Эксперт может испытывать трудности и при установлении значимости отдельных аспектов письменного высказывания и их ранжировании, например, это проявляется при определении степени «трусости» ошибок и их влиянии на общее восприятие письменного высказывания [Polio, Shea, 2014]. Фигура эксперта в работах некоторых исследователей соотносится с позицией читателя, что во многом может объяснить вариативность оценки разными экспертами, оценивающими способность к порождению речи и текст как ее продукт с точки зрения их собственного опыта, ожиданий, целей и т.п. [Erdosy, 2004].

Ситуация оценки предполагает выбор объектов, которые подвергаются процедуре квалификации. В силу того, что письменная речь представляет собой сложную по структуре и функциональной организации продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, направленную на порождение и фиксацию текста в письменной форме, определение объекта контроля не может рассматриваться как простая, однозначная процедура. Сложная организация письменной речи обуславливает множественность фокусов ее рассмотрения, что определяет вариативный подход к определению объектов контроля и оценки. Возможность выделения разнообразных объектов контроля, т.е. потенциальных аспектов письменной речи, оказывающихся в фокусе внимания эксперта – субъекта оценки, определяется как фактор многочисленных трудностей теоретического и практического плана. Их преодоление определяет формирование надежного инструментария оценки письменного высказывания для разных целей и условий обучения. Наиболее распространенным объектом контроля иноязычной письменной речи является продукт письма – текст. Он обладает многочисленными параметрами, каждый из которых может выступать в качестве отдельного объекта контроля на уровне рассматриваемого текста. Представляется очевидным достаточное удобство и относительная простота оценки письменного высказывания в сравнении с другими возможными объектами контроля письменной речи, именно этим обусловлено широкое обращение к оценке именно текста как эффективному лингводидактическому средству организации контроля. Тем не менее продуктивное высказывание рассматривается как творческий оригинальный продукт, характеризующийся нелинейностью, интегративностью, сложной организацией. И его оценка сама по себе не представляется простой, что проявляется как следствие субъективности, имеющей место при оценке. Кроме того, текст рассматривается как статическая структура, определяемая языковыми, содержательными, организационными параметрами. Вместе с тем сам по себе текст не поддается анализу в динамике формирования коммуникативной способности к порождению письменной речи или оценке непосредственно процесса порождения письменного высказывания.

Безусловно, оценка иноязычных письменных высказываний не может не фокусироваться на языковых аспектах, но, как показывают наши наблюдения, часто превалирует внимание именно к правильности употребления языковых средств, вариативности лексики и т.п., в то время как смысловая сторона письменного высказывания оказывается на втором плане. Важно найти способы для сокращения разрыва между языковыми и содержательными ожиданиями при оценивании письменных высказываний. Выявление и анализ объектов контроля содержательной стороны иноязычного письменного высказывания определяет возможности создания эффективного лингводидактического инструментария для контроля и оценки письменной речи, основанного вариативном подходе к отбору аспектов содержания, что способствует достижению баланса при оценке языковых и смысловых аспектов письменного высказывания [Бодоньи, 2018].

Выделение разных групп объектов контроля иноязычной письменной речи основано на противопоставлении содержания письменной речи и языковых средств для его реализации, что позволяет разграничить объекты контроля, связанные с содержанием, и объекты контроля, связанные с употреблением языковых средств. Представленная дихотомия между содержательными и языковыми аспектами письменного высказывания может быть определена как широкий подход к разграничению объектов контроля. Содержание охватывает взаимоотношение смысловых, логических, структурных, организационных и т.п. элементов для достижения коммуникативной цели.

Одним из факторов преодоления субъективизма при оценивании письменных высказываний является наличие объективного основания, т.е. критериев, которые позволяют субъекту оценки дать квалификацию продукту письменной речи. Основание оценки репрезентируется в критериях, определяющих соответствие письменного высказывания параметрам качества. Они разрабатываются как инструменты контроля для придания процессу оценки управляемый характер [Brookhart, 1999], а также для повышения ее надежности и валидности.

Рассматривая основания оценки, как компонент ситуации оценки, мы считаем важным провести анализ подходов к созданию критериальной базы: это дихотомический, аналитический и холистический. Выбор подхода обусловлен следующими условиями: анализ направленности разрабатываемых критериев на конкретное задание или на решение более обобщенных целей и определение того, каким образом происходит выставление баллов [Shaw, 2002]. В то время как дихотомический подход, основанный на противопоставлении правильно/ неправильно, используется при разработке оценочного инструментария для конкретных заданий, аналитический и холистический подходы получили широкое применение для оценки выполнения заданий на порождение иноязычной письменной речи и в различных условиях организации обучения [Canale, 1981].

Холистический подход предполагает, что оценка производится на основе целостного восприятия текста, без выделения/ дробления критериев, ориентированных на его отдельные аспекты. Преимущество данного подхода проявляется в скорости, которая характеризует оценку. По мнению Е.М. Уайта, холистический подход «усиливает восприятие читаемого текста, в котором проявляется индивидуальность автора, его полное я» [White, 1985: 33].

Аналитический подход ориентирован на оценку письменного высказывания на основе выделения нескольких аспектов, которые анализируются, итоговая оценка складывается из суммирования баллов, полученных за каждый

аспект. Преимущества данного подхода состоят в возможности детализированной оценки отдельных параметров текста, отражающих умения письменной коммуникации. На их основе может достаточно эффективно осуществляться обратная связь по результатам оценки. Кроме того, аналитический подход создает фундамент для анализа деятельности экспертов, выявления особенностей принятия ими решений и стратегий оценивания [Shaw, 2002]. Основное различие между холистическим и аналитическим подходами заключается в концентрации внимания эксперта на всем письменном высказывании или его отдельных элементах, что отражается на результатах оценки, выраженной единым баллом или несколькими оценками за каждый аспект.

Таким образом, ситуация оценки, определяемая нами в терминах лингводидактических категорий, требует дальнейшего изучения. Концептуализация компонентов данного процесса позволит выявить факторы, влияющие на снижение надежности и валидности оценки, и сократить проявление субъективного подхода к оценке иноязычных письменных высказываний.

Список литературы

- [1] Бодоньи М.А. Содержание иноязычного письменного высказывания: вариативность объектов контроля // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. №1. – С. 18–24.
- [2] Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. – С. 58–64.
- [3] Bachman L. Statistical analysis for language assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 380 p.
- [4] Baker B. An Updated Visual Representation for Writing Assessment Research // Canada Journal TESL. 2016. Vol. 32. P. 124–136.
- [5] Barkaoui K. Participants, texts, and processes in ESL/EFL essay tests: A narrative review of the literature // The Canadian Modern Language Review. 2007. No 64(1). P. 99–134.
- [6] Brookhart S.M. The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy. ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 27, No 1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1999. 128 p.
- [7] Canale M. Communication: How to evaluate it? // Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics. 1981. No 3 (2). P. 77–94.
- [8] Lumley T. Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? // Language Testing. 2002. No. 19(3). P. 246–276.
- [9] Milanovic M., Saville N., Shen S. A study of the decision-making behaviour of composition markers // Performance testing, cognition and assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 92–114.
- [10] Polio C., Shea M.C. An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research // Journal of Second Language Writing. 2014. No 26. P. 10–27.
- [11] Shaw S.D. IELTS Writing: revising assessment criteria and scales (Phase 2) // Research Notes. 2002. No 10. P. 10–13.
- [12] Skehan P.A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford, England: Oxford University, 1998. 324 p.
- [13] Weigle S.C. Assessing writing. New York: Cambridge University Press, 2002. 268 p.
- [14] White E.M. Teaching and assessing writing. San Francisco, CA: Jossey-Bass 1985. 304 p.
- [15] Wiseman C.S. Rater effects: Ego engagement in rater decision-making // Assessing Writing. 2012. No 17. P. 150–173.

COMPONENTS OF THE SITUATION OF FOREIGN LANGUAGE WRITING ASSESSMENT

M.A. Bodony (Krasnodar, Russia)

Foreign language writing assessment is a complex multicomponent process that is influenced by various factors. Achieving the reliability of writing assessment requires studying the components of the situation assessment, identifying cases of reduced reliability. The article implements an attempt to analyse the components of writing assessment situation, examine and systematize the factors influencing a particular component.

Key words: foreign language writing assessment, rater, criteria, models of writing assessment, writing quality, rubrics

References

- [1] Bodon'i M.A. Soderzhanie inoyazychnogo pis'mennogo vyskazyvaniya: variativnost' ob'ektov kontrolya // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2018. T. 9. №1. S. 18–24.

- [2] *Hutorskoj A.V.* Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2003. №2. S. 58–64.
- [3] *Bachman L.* Statistical analysis for language assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 380 p.
- [4] *Baker B.* An Updated Visual Representation for Writing Assessment Research // Canada Journal TESL. 2016. Vol. 32. P. 124–136.
- [5] *Barkaoui K.* Participants, texts, and processes in ESL/EFL essay tests: A narrative review of the literature // The Canadian Modern Language Review. 2007. No 64(1). P. 99–134.
- [6] *Brookhart S.M.* The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy. ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 27, No 1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1999. 128 p.
- [7] *Canale M.* Communication: How to evaluate it? // Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics. 1981. No 3 (2). P. 77–94.
- [8] *Lumley T.* Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? // Language Testing. 2002. No. 19(3). P. 246–276.
- [9] *Milanovic M., Saville N., Shen S.* A study of the decision-making behaviour of composition markers // Performance testing, cognition and assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 92–114.
- [10] *Polio C., Shea M.C.* An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research // Journal of Second Language Writing. 2014. No 26. P. 10–27.
- [11] *Shaw S.D.* IELTS Writing: revising assessment criteria and scales (Phase 2) // Research Notes. 2002. No 10. P. 10–13.
- [12] *Skehan P.A.* Cognitive Approach to Language Learning. Oxford, England: Oxford University, 1998. 324 p.
- [13] *Weigle S.C.* Assessing writing. New York: Cambridge University Press, 2002. 268 p.
- [14] *White E.M.* Teaching and assessing writing. San Francisco, CA: Jossey-Bass 1985. 304 p.
- [15] *Wiseman C.S.* Rater effects: Ego engagement in rater decision-making // Assessing Writing. 2012. No 17. P. 150–173.

РАЗРАБОТКА ТЕСТОВОГО КОНСТРУКТА НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА

Г.И. Бубнова (Москва, Россия)

В статье рассматриваются критерии подбора текста для тестового конструкта, в котором требуется воссоздать связность письменного текста (далее ПТ), соединив разрозненные отрезки предложений. Тестовый конструкт «Фразовая связность» (далее ФС) проверяет следующие компетенции: понимание лакунированного ПТ (просмотровое чтение зачинов), восстановление его смысловой, коммуникативной и формально-грамматической организации (поисковое и изучающее чтения). Эти компетенции требуют от тестируемого владения зрительно-смысловой обработкой ПТ, формированию которой в учебном процессе уделяется недостаточное внимание. Тесты на восстановление лакунированных текстов активизируют работу над эффективным чтением, выполняя не только контролирующую, но и обучающую функцию.

Ключевые слова: тестовый конструкт, зрительно-смысловая обработка текста, эффективное чтение, контролирующая и обучающая функции теста

Введение

Тесты, создаваемые для проверки языковой компетенции на иностранном языке, все чаще разрабатываются на материале текстов, при отборе которых используются лингвистические понятия связности и цельности, а также методический принцип аутентичности. Отмечая научную обоснованность такого подхода к подбору языкового материала для создания тестовых конструктов, следует предостеречь от бытующего среди некоторых преподавателей вывода, что аутентичный текст, в котором произвольно изменен, например, порядок следования абзацев, автоматически становится корректно составленным тестом на восстановление смысловой связности.

На самом деле, создаваемый тестовый конструкт представляет собой вторичный вариант [Владимирова, 2013] исходного аутентичного текста, хотя и обладающий с этим последним высокой степенью структурной

общности, но разрабатываемый с учетом целого ряда параметров, учет которых обязателен в процессе конструирования [Челышкова, 2002]. В настоящей статье будут рассмотрены те из них, которые связаны с разработкой тестов на восстановление текстовой связности.

Критерии подбора текста для тестового конструкта «Фразовая связность»

Фразовая связность (далее ФС) – рабочий термин для обозначения тестового конструкта, в котором требуется воссоздать связность письменного текста (далее ПТ), соединив разрозненные отрезки предложений. Каждое предложение разбивается, как правило, по синтаксическому шву, на две части. Первые части предложений (зачины) предъявляются в текстовом порядке, отрезанные части (концовки) – в произвольном порядке. Чаще всего в список этих последних включаются один-два дистрактора. Их присутствие мешает тестируемому соединять части предложения методом формального подбора.

Тестовый конструкт ФС проверяет следующие компетенции: понимание лакунированного ПТ (просмотровое чтение зачинов), восстановление его смысловой, коммуникативной и формально-грамматической организации (поисковое и изучающее чтения). Все эти компетенции требуют от тестируемого владения техникой зрительно-смысловой обработки ПТ, формированию которой в учебном процессе не всегда уделяется достаточное внимание. Тесты на восстановление лакунированных текстов активизируют работу над эффективным чтением, выполняя, таким образом, не только контролирующую, но и обучающую функцию.

Каким требованиям должен удовлетворять вторичный текст, создаваемый для теста ФС?

1. Языковая доступность – соответствие выбранному для тестирования уровню сложности по европейской шкале. Нельзя, следовательно, исключать необходимость адаптации исходного текста на лексико-синтаксическом уровне.
2. Цель тестирования – установить уровень обучающихся в начале курса (прогноз), получить информацию об усвоении программы (диагноз), оценить обучающихся в конце курса (контроль).
3. Дискурсивная доступность – узнаваемость текста тестируемым по таким параметрам как тип [Adam, 1997] и формат [Rémond, 2010] текста. Это предполагает жесткий отбор ПТ с учетом того языкового опыта, который приобретен обучающимися.
4. Фреймовая доступность текста – апперцепционная [Якубинский, 1986: 38–45] узнаваемость текста, способствующая активизации [Бубнова, Денисова, 2011] фоновых знаний тестируемого. При отборе текста учитываются возрастные и познавательные интересы обучающихся, их способность «присвоить» ситуацию, которая представлена в тексте.
5. Тематическая связность и законченность текста [Леонтьев, 1976]. Это требование предполагает жесткий учет указанных лингвистических параметров при отборе ПТ.
6. Тема-рематическая организация текста – принцип линейного или цепного тема-рематического переживания информации: $T1 \rightarrow P1 > T2 \rightarrow P2 > T3 \rightarrow P3$. Такое текстовое построение наиболее стабильно наблюдается в текстах информативно-экспликативного типа: новостная заметка, научно-популярный текст и пр. При отборе учитываются жанровые особенности ПТ, возможна адаптация исходного текста на коммуникативном уровне.
7. Объем оперативной памяти человека – представлен магической формулой [Миллер, 1964; Ингве, 1965]. Нельзя исключить необходимость адаптации исходного текста на лексико-синтаксическом уровне, ориентируясь на следующие показатели:
 - Длина текста составляет от 5 до 10 предложений.
 - Соединяемые в ходе работы части предложения уравновешены по количеству слов и не превышают объема оперативной памяти: каждая половинка от 5 до 9 слов.
8. Членение предложений – строго соблюдать два правила:
 - граница членения проходит по сильному синтаксическому шву,
 - последовательность зачинов обеспечивает достаточную информацию для общего понимания текста: наличие ключевых слов и коммуникативного развертывания линейного типа.

Жесткий отбор текста в соответствии с поставленной задачей. Возможна адаптация исходного текста на лексико-синтаксическом и коммуникативном уровнях.

9. Макетирование тестового конструкта – представить последовательность предложений (зачины и концовки) таким образом, чтобы зрительно-смысловая обработка материала была максимально комфортна и продуктивна.

Текст представлен в виде двух блоков: зачины предложений и концовки предложений. Единицы каждого блока нумеруются (номер/буква) и даются столбиком, а не строкой. Это важное для оптимизации поисковых возможностей глаза условие.

Блоки расположены на одной странице: в две колонки или в два блока, соединенные последовательно. В первом случае – в левой колонке представлены зачины предложений в текстовом порядке,

в правой – концовки предложений в произвольном порядке. Такое макетирование создает оптимальные, на наш взгляд, условия для зрительно-смысловой обработки вторичного текста, поскольку обеспечивает практически контактное представление частей предложения, сужая пространство, в котором реализуется зрительно-смысловая обработка. Глаз таким образом получает возможность двигаться быстро и разно направленно: горизонтально, вертикально и зигзагообразно.

Экспериментально установлено, что второй способ макетирования (два блока, соединенные последовательно) замедляет зрительно-смысловую обработку вторичного текста ФС.

Алгоритм создания текстового конструкта «Фразовая связность»

Тестовый конструкт ФС создается для учащихся 8–9 классов, которые владеют французским языком на уровне A2/A2+. Цель тестирования – текущий контроль, что предполагает обязательное наличие у теста обучающего потенциала. Для теста выбран текст *La question du jour : Le bonheur, c'est quoi?*, который в целом удовлетворяет требованиям, сформулированным в пунктах 1–6.

1. Pour définir le bonheur, on peut imaginer une échelle qui va des plaisirs les plus simples aux choses les plus belles. (22 слова)
2. En bas de cette échelle, il y a tous les petits moments qui nous procurent du plaisir et de la satisfaction. noue avec les autres. (24 слова)
3. Par exemple, il fait très chaud. (6 слов)
4. J'ai soif et je me sers un verre d'eau pour me rafraîchir. (12 слов)
5. Je suis content, car j'ai une bonne note à l'école, je gagne un match ou je progresse de niveau dans un jeu vidéo. (23 слова)
6. Je passe un beau moment à lire mon magazine, à regarder un bon film ou à observer la beauté de la nature. (22 слова)
7. Un peu plus haut sur cette échelle du bonheur, on peut parler des relations heureuses que l'on noue avec les autres. (21 слово)
8. Ce sont les moments d'harmonie et de douceur que l'on partage avec ses amis ou en famille, pendant lesquels on discute, on fait des choses ensemble, on imagine des projets et on se sent bien. (35 слов)
9. Tout en haut de cette échelle, on peut placer la joie que l'on ressent devant la grandeur de ce que l'homme est capable de réaliser. (25 слов)
10. C'est un bonheur intellectuel qui nous saisit par exemple quand on entend parler d'une personne qui se bat contre une injustice, pour de grandes idées ou pour aider les autres. (30 слов)

Анализ показывает, что объем исходного текста 10 предложений, но четыре из них существенно различаются по количеству слов (предложения 4, 5, 8 и 10) и, следовательно, по информативности. Выравниваем предложения по количеству слов: для этого

- объединяем, производя незначительную синтаксическую трансформацию, два коротких предложения (3) и (4) в одно, получаем : (3/4) Par exemple, il fait très chaud : j'ai soif et je me sers un verre d'eau pour me rafraîchir. (19 слов).
- сокращаем два длинных предложения: (8) за счет снятия развернутого объяснения: pendant lesquels on discute, on fait des choses ensemble, on imagine des projets et on se sent bien, и (10) за счет устранения элемента перечисления: pour de grandes idées и коннектора par exemple.

На следующем этапе членим предложения на зачины и концовки, помня о необходимости:

- уравновесить зачины/концовки по количеству слов,
- обеспечить корректное синтаксическое членение предложений, то есть использовать для членения, по возможности, сильный синтаксический шов,
- обеспечить информативность «зачинной» части для общего понимания текста.

Таблица 1. – Тестовый конструкт ФС с использованием вторичного текста

Début des énoncés, présentés dans l'ordre	Fins des énoncés, présentés dans le désordre
1. Pour définir le bonheur, on peut imaginer une échelle	A. et je me sers un verre d'eau pour me rafraîchir.
2. En bas de cette échelle, il y a tous les petits moments	B. à regarder un bon film ou à observer la beauté de la nature.

3. Par exemple, il fait très chaud : j'ai soif	C. que l'on partage avec ses amis ou en famille.
4. Je suis content, car j'ai une bonne note à l'école,	D. qui nous procurent du dégoût et de l'inconfort.
5. Je passe un beau moment à lire mon magazine,	E. que l'on ressent devant la grandeur de ce que l'homme est capable de réaliser.
6. Un peu plus haut sur cette échelle du bonheur,	F. qui va des plaisirs les plus simples aux choses les plus belles.
7. Ce sont les moments d'harmonie et de douceur	G. quand on entend parler d'une personne qui se bat contre une injustice ou pour aider les autres.
8. Tout en haut de cette échelle, on peut placer la joie	H. je gagne un match ou je progresse de niveau dans un jeu vidéo.
9. C'est un bonheur intellectuel qui nous saisit	I. on peut parler des relations heureuses que l'on noue avec les autres.
	J. qui nous procurent du plaisir et de la satisfaction. noue avec les autres.

Далее следует этап экспериментальной проверки информативности полученной зачинной части текста. Участники эксперимента (лучше всего учащиеся соответствующего возраста и уровня языковой подготовки) читают текст, состоящий из зачинов, и отвечают на 5 основных вопросов по общему содержанию текста. Замеряется правильность полученных ответов и время выполнения этой части задания.

После экспериментального прогона зачинов и устранения выявленных недочетов, можно приступить к макетированию тестового конструкта, который представляет собой таблицу из двух колонок. Зачины/концовки нумеруются (цифра/буква), в колонку концовок добавляется тематически и формально приемлемый дистрактор, например, *qui nous procurent du dégoût et de l'inconfort.*, который контекстуально неуместен. Для фиксации ответов готовится либо отдельная таблица, либо отдельный столбец в таблице.

Рекомендуется провести, по крайней мере, еще один этап экспериментальной проверки подготовленного тестового конструкта для замера реального времени, необходимого на выполнение задания.

В заключение, сравним тестовый конструкт, разработанный на базе вторичного текста (табл. 1), с вариантом, который был получен без описанной выше доработки исходного текста (табл. 2).

Таблица 2. – Тестовый конструкт ФС с использованием аутентичного текста

Début des énoncés, présentés dans l'ordre	Fins des énoncés, présentés dans le désordre
1. Pour définir le bonheur, on peut imaginer une échelle	A. un verre d'eau pour me rafraîchir.
2. En bas de cette échelle, il y a tous les petits moments	B. à regarder un bon film ou à observer la beauté de la nature.
3. Par exemple, il fait	C. quand on entend parler d'une personne qui se bat contre une injustice, pour de grandes idées ou pour aider les autres.
4. J'ai soif et je me sers	D. qui nous procurent du dégoût et de l'inconfort.
5. Je suis content, car j'ai une bonne note à l'école,	E. pendant lesquels on discute, on fait des choses ensemble, on imagine des projets et on se sent bien.
6. Je passe un beau moment à lire mon magazine,	F. qui va des plaisirs les plus simples aux choses les plus belles.
7. Un peu plus haut sur cette échelle du bonheur,	G. on peut placer la joie que l'on ressent devant la grandeur de ce que l'homme est capable de réaliser.
8. Ce sont les moments d'harmonie et de douceur que l'on partage avec ses amis ou en famille,	H. très chaud.
9. Tout en haut de cette échelle,	I. on peut parler des relations heureuses que l'on noue avec les autres.
10. C'est un bonheur intellectuel qui nous saisit par exemple	J. qui nous procurent du plaisir et de la satisfaction.
	L. je gagne un match ou je progresse de niveau dans un jeu vidéo.

Заключение. Подведем некоторые итоги.

Использование грамотно подготовленного вторичного текста обеспечивает тестовому конструкту ФС следующие преимущества:

- увеличение информативности зачинной части,
- уменьшение площади, занимаемой тестом на странице,

- сбалансированность строк по высоте и наполняемости текстом.

В результате созданы условия для эффективной зрительно-смысловой обработки текста, что позволяет не только сократить время на выполнение теста, но и сформировать у тестируемых умение работать в системе заданных координат. Это умение становится весьма востребованным в ситуации компьютерного форматирования документов на всех уровнях знания.

Список литературы

- [1] Бубнова Г.И., Денисова О.Д. Обучение эффективному чтению на уроках французского языка (уровень сложности А2) / Иностранные языки в школе, №10. 2011.
- [2] Владимирова О.А. К определению понятия вторичный текст. Дата добавления: 18.06.2013. Источник: http://5fan.ru/wievjob.php?id=15750_
- [3] Ингве В. Гипотеза глубины / Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1965. Вып. IV.
- [4] Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста / Лингвистика текста. (Сб. науч. трудов МГПИИЯ, вып. 103). М., 1976.
- [5] Миллер Дж. Магическое число семь, плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию. – В кн.: Инженерная психология. М., 1964.
- [6] Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002.
- [7] Якубинский Л.П. Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986.
- [8] Adam J.M. Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre / Revue belge de Philologie et d'Histoire. 1997. 75–3. pp. 665–681.
- [9] Rémond M. Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français / Revue française de pédagogie [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006. P. 73–74. Mis en ligne le 01 décembre 2010. URL : http://rfp.revues.org/433_

DEVELOPING A TEST CONSTRUCT BASED ON AN AUTHENTIC TEXT

G.I. Bubnova (Moscow, Russia)

This article considers the criteria for the selection of texts for a test construct in which it is required to restore the coherence of a written text (hereinafter referred to as "WT") by associating separated fragments of sentences. The test construct "Phrasal coherence" (hereinafter "PC") checks the following competences: understanding a gapped WT (skimming sentence openings), restoring its semantic, communicative and grammatical organization (scanning and close reading). These competences require an ability to process a WT both visually and semantically, which is given little attention in education. Gap-filling tests activate an efficient reading, thus performing controlling and teaching functions.

Key words: test construct, visual and semantic text processing, efficient reading, controlling and teaching functions of the test

References

- [1] Bubnova G.I., Denisova O.D. Obucheniye effektivnomu chteniyu na urokakh frantsuzskogo yazyka (uroven slozhnosti A2) / Inostrannyye yazyki v shkole, №10. 2011.
- [2] Vladimirova O.A. K opredeleniyu ponyatiya vtorichnyy tekst. Data dobavleniya: 18.06.2013. Istochnik: http://5fan.ru/wievjob.php?id=15750_
- [3] Yngve V. The Depth Hypothesis / Novoye v lingvistike. – M.: Progress, 1965. Vyp. IV.
- [4] Leontyev A.A. Priznaki svyaznosti i tselnosti teksta / Lingvistika teksta. (Sb. nauch. trudov MGPIIYA. vyp. 103). – M., 1976.
- [5] Miller G. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. – V kn.: Inzhenernaya psixologiya. M., 1964.
- [6] Chelyshkova M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov. – M.: Logos, 2002.
- [7] Yakubinskiy L.P. Yazyk i ego funktsionirovaniye. – M.: Nauka.1986.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ КОНТРОЛЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г.В. Сороковых (Москва, Россия)

В статье рассматриваются вопросы, связанные с задачами методической подготовки будущего учителя иностранного языка, уточняются функции контроля готовности будущего бакалавра к преподаванию иностранного языка на различных этапах школьного иноязычного образования.

Ключевые слова. Методическая подготовка, функции контроля, стратегические направления методической подготовки учителя иностранного языка

Методическая подготовка будущего учителя является одной из важнейших задач современного профессионального иноязычного образования. Решение проблемы повышения качества такой подготовки невозможно без его измерения, благодаря которым можно определить, насколько учебные и личностные достижения соответствуют целям современного профессионального иноязычного образования. Стратегическими целями такой подготовки в рамках цикла учебных дисциплин «Методика обучения иностранному языку», «Технологии обучения средствам иноязычного общения» и др. является: формирование у студентов научно обоснованного представления о характере и специфике профессиональной деятельности учителя иностранного языка; формирование у студентов понимания сущности процессов преподавания языка и культуры, овладения языком и культурой; формирования творческого подхода к преподаванию иностранных языков, умения анализа и самоанализа, самооценки и самообразования; формирования готовности к профессиональной деятельности в образовательных условиях основной общеобразовательной школы для любого уровня обучения, в том числе с детьми с нетипичными образовательными потребностями, т.к. «сегодня особую педагогическую и социальную значимость приобретает коррекционная направленность общеобразовательного процесса, которая должна строиться на основе вариативной, личностно-ориентированной модели специального образования, требующей разработки новых оригинальных приемов и технологий обучения детей, имеющих проблемы со здоровьем» [Сороковых, Денисова, 2017: 55].

Данные стратегические задачи обязывают студента профессионально владеть своим предметом и использовать на уроке наиболее передовые образовательные методы и приемы, научить учиться, объяснить пользу и необходимость самообразования и саморазвития, как необходимых составляющих любого образовательного процесса, владеть не только методическими знаниями, но и иметь достаточно высокую лингвистическую подготовку, знания языка и умениями использовать язык для решения педагогических задач взаимодействия в рамках триады ученик-учитель-родитель, владеть эмоциональностью и экспрессивностью речи, понимая, что «экспрессивная окраска у слова появляется в результате того, что само его значение уже содержит элемент оценки» [Сороковых, Зыкова, 2012: 14].

Для выполнения указанных стратегических направлений методической подготовки необходим качественный контроль и самоконтроль.

Основными составляющими контроля и оценки уровня освоения иностранного языка и методиками его преподавания являются: цели, принципы, функции, виды, формы, шкалы (градации уровней освоения), критерии, показатели, контрольно-измерительные материалы оценки (контроля). Перечисленные составляющие контроля в полной мере относятся к оценке уровня профессиональной лингвистической и методической подготовки будущего учителя.

Встает вопрос, какие функции должен выполнять такой контроль. В чем его особенность в рамках методических задач подготовки специалиста иноязычного образования.

На занятиях по методике обучения иностранному языку нами выделены следующие функции контроля готовности будущего бакалавра к преподаванию иностранного языка на различных этапах школьного иноязычного образования:

1) **диагностическая**, предназначенная определять уровень владения методическими умениями в соответствии с программными требованиями. Объектами контроля здесь являются знания о специфике обучения иностранному языку. *Ориентирующая подфункция* контроля вытекает из его диагностической подфункции. Будущий учитель иностранного языка должен уметь определять сильные и слабые стороны знаний обучающихся в процессе диагностики, в рамках которой осуществляется контроль сформированности методических умений студентов: умение ориентироваться в методике собственной работы, в индивидуальных особенностях каждого обучающего-

ся. В ходе диагностического контроля студенту приходится задать себе следующие вопросы: каковы особенности педагогической профессии? в чём ее смысл? Каковы цели педагогической деятельности на современном этапе. Эта информация служит для будущего учителя ориентиром для совершенствования учебного процесса.

2) **обучающая** – направлена на осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Такой контроль способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала при планировании и проведении уроков иностранного языка. Следовательно, он является одним из способов обучения языку и познания культуры страны изучаемого языка и своей культуры. Обучающая функция контроля связана с тем, что, выявляя в процессе проверки уровень знаний, умений и навыков студентов, преподаватель *побуждает* будущих бакалавров педагогического образования к систематическим занятиям, *исправляет* ошибки и неточности в их знаниях, *дает рекомендации* о том, как лучше овладеть педагогическим мастерством использования достижений отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера (СК-8); указанная функция побуждает пользоваться дополнительной литературой, *приучает* обращаться к справочникам и энциклопедиям, работать с информационными ресурсами самостоятельно, развивая когнитивные способности будущего учителя [Щепилова, 2012].

3) **управляющая** – регулирует процесс овладения методикой обучения иностранному языку благодаря применению специальных учебных материалов и разработанных технологий их применения в ходе контроля.

В рамках развития инклюзивного образования управляющая функция имеет особое значение в связи с возможностью с помощью контролирующих процедур, лежащих в основе рассматриваемой функции, осуществлять обратную связь и получать данные об успешности студентов в процессе овладения методикой обучения иностранному языку и его результатах. По мнению С.Г. Старицыной, анализ полученной информации позволяет своевременно изменять формы и методы обучения, принимая во внимание особые образовательные потребности обучающихся, их индивидуальные особенности и уровни обученности [Старицына, 2018:128].

4) **корректирующая** – проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс методической подготовки на основе полученных в ходе контроля данных, чтобы студент мог быть готовым осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2). На основании проведенного контроля или самоконтроля студент способен анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности, корректировать результаты своей обучающей деятельности и учебной деятельности обучающихся (СК-9).

5) **стимулирующая** – создает положительные мотивы изучения новейших технологий обучения иностранному языку, а также готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1). Проведение или ожидание контроля стимулирует учебные действия студентов, является дополнительным фактором их учебной самостоятельной познавательной деятельности;

6) **оценочная** – позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, эффективности самого процесса обучения. Студент осуществляет некую рефлекссию: почему учить надо не языку как системе, а речевой деятельности в процессе общения? В чем состоят отличия овладения родным и иностранным языком в условиях школы? В рамках оценочной функции контроль и самоконтроль позволяет оценить уровень владения: 1) мотивационным компонентом как готовностью будущего педагога к решению профессиональных задач на основе учебно-педагогического дискурса; 2) когнитивным компонентом как совокупностью интегрированных дискурсивных знаний, умений. Например, контроль позволяет выявить на основе исследовательской деятельности методические трудности изучения иностранного языка на начальном этапе из-за несопадений образовательных программ и отсутствия согласованной методики обучения родному и иностранному языку; 3) деятельностный компонентом, определяющим способы дискурсивной деятельности с различными субъектами образования.

7) **развивающая** функция контроля в учебном процессе заключается в том, что преподаватель через него имеет возможность постоянно знать уровень умственного развития каждого студента, успехи или отставание в этом развитии: особенности восприятия, типов и процессов памяти, развития мыслительной деятельности студентов [Языкова, 2009].

Это необходимо ему знать для того, чтобы, во-первых, осознанно и грамотно проводить работу по совершенствованию методических умений; во-вторых, через это знание лучше учитывать индивидуальные особенности развития познавательной деятельности и добиваться хороших показателей в рамках итоговых контрольных заданий: исследовательских проектов, тестов, письменных эссе, выступлений на научных студенческих сессиях, участия в конкурсах «Лучший практикант года» и т.п.;

8) **воспитывающая** функция контроля вытекает из того, что студент, зная о проверке, начинает терпеливо овладевать знаниями; когда трудно – напрягает силу воли, упорно добиваясь хороших знаний. Эта подфункция выражается также и в том, что контроль способствует формированию мотивов погружения в профессию, в том

числе таких моральных чувств, как долг, обязанность, ответственность, совесть, честь, формированию толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде. В процессе контроля складываются межличностные отношения в образовательной среде вуза, формируется сотрудничество между студентами и преподавателем, таким образом, можно утверждать, что воспитывающая функция контроля основана на гуманистической парадигме образования и способствует повышению творческой активности студентов [Прибылова, 2009: 83].

Итак, мы полагаем, что выявленные функции контроля и самоконтроля методической подготовки будущего учителя иностранного языка направлены на творческое применение теоретических положений для решения практических профессиональных задач; на развитие способности анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности. Контроль помогает эффективно строить учебный процесс в соответствии с современными методами обучения и формировать у студентов языковые навыки и речевые умения и готовит их решать актуальные задачи в иноязычного образования в различных типах образовательных организаций с учетом индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика. Выполняя свои дидактические функции, контроль позволяет постоянно совершенствовать знания и умения, позволяющие творчески и эффективно осуществлять учителю свою профессиональную деятельность, совершенствовать свое педагогическое мастерство.

ON THE ISSUES OF CONTROL FUNCTIONS OF TEACHER'S INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY

Sorokovykh G. V.

The article deals with issues related to the tasks of methodical preparation of the future teacher of a foreign language, the functions of monitoring the readiness of the future bachelor to teach a foreign language at various stages of school education in foreign languages are specified.

Key words: Methodical training, control functions, strategic directions of methodical training of the teacher of a foreign language

References

- [1] *Pribilova N.G. Individualizatsiya obusheniya v sisteme obrazovaniya Anglii v kontekste fenomenologicheskogo podchoda // Srednee professionalnoye obrazovanie 2009, №3 st.. 83–84.*
- [2] *Sorokovykh G. V., Zikova A. V., Obusheniye sredstvami razvitiya ekspressivnosti frantsuzskoy reschi // Inostrannye yazyki v shkole, – 2012.- №10.- s.14–20.*
- [3] *Sorokovykh G. V., Denisova L. R., Inostrannyi yazyk kak komponent systemy inkluzivnogo yazyki mladshchikh shkolnikov // Inostrannye yazyki v shkole. – 2017. №1. – s. 53–58.*
- [4] *Staritsina S. G. Motivatsiya pedagogov v inkluzivnom obrazovanii // Motivatsiya kak istoschnik aktivnosti i napravlenosti lichnosti na izucheniye inostrannogo yazyka (metodicheskie i tekhnologicheskie aspekty). Monografiya / pod narysh. red. G. V. Sorokovykh, T. I. Garkovoy. – M.: UZ «Perdpektyva», 2018. – s. 115–130.*
- [5] *Yazikova N. V. Kultura i obusheniye inostrannim yazykam: lingvodidakticheskiy aspekt // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta/ Seriya Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoye obrazovaniye. 2009. №1. s. 95–100.*

КАК СОЗДАЮТСЯ КОНКУРСНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ГОВОРЕНИЮ (всероссийские олимпиады для школьников по английскому языку)

Е.Д. Шварц (Москва, Россия)

Статья посвящена рассмотрению в ретроспективе тематики, содержания, структуры и формата конкурсных заданий по Говорению для всероссийской олимпиады школьников по английскому языку разных лет (с 2005 по 2018 гг.). Автор приводит примеры заданий заключительного этапа разных лет, описывает их формат и поясняет как их надлежало выполнять. Выбор тем заданий обусловлен теми событиями в обществе, развитием и изменениями, происходящими в самом языке в результате культурно-исторического,

экономического, политического и технического развития общества и меняющейся системы мира. Актуальные вопросы современности всегда будут привлекать внимание составителей заданий конкурса Говорения, поскольку прогрессивное человечество не может оставаться равнодушными к существующим проблемам современного мира. Политические события, экономика, природа и экология, образование и культура, открытия в области медицины, достижения науки и техники, благотворительность и многие другие важные вопросы для развития человеческого общества всегда будут чрезвычайно интересны для обсуждения, так как без них невозможен прогресс.

Ключевые слова: конкурсные задания по Говорению, ролевые установки, структура и форматы заданий разных лет, тематика и содержание, видеоролики, фактфайлы, межкультурное общение, актуальные вопросы современности, технические средства, оснащение для проведения конкурсов, российские города, музеи, олимпийские игры, международные организации, кино, культурно-историческое, экономическое, политическое и техническое развитие общества, меняющаяся система мира

История российского олимпиадного движения в области знаний насчитывает более сотни лет. Уже в XIX веке в России проводились «Олимпиады для учащейся молодежи». Всероссийские олимпиады школьников по английскому языку проводятся с 1998. В этой связи 2018 год является знаковым для олимпиадного движения по английскому языку, поскольку прошло 20 лет с тех пор, как она стартовала в Смоленске. Безусловно за эти годы многое изменилось, поэтому интересно посмотреть на задания по Говорению разных лет в ретроспективе.

Сами задания, их структура, критерии оценивания, формы проведения конкурсов претерпели значительные изменения, поскольку и сам язык постоянно трансформируется, и уровень владения языком, как средством коммуникации, среди конкурсантов значительно повысился. Соответственно и число участников, демонстрирующих высокий уровень владения языком неуклонно растет. Это приводит к тому, что для того чтобы можно было выбрать лучших из лучших учащихся, дошедших до регионального и финального этапов, задания должны быть сложными, разнообразными, интересными, одновременно с этим они должны соответствовать уровням B2–C1 по европейской шкале, так как это конкурсные задания для учащихся средней школы.

Мир меняется, меняются люди, их мировоззрения и интересы, это все должно обязательно учитываться при составлении заданий. И конечно же, еще один немаловажный фактор при создании заданий и проведении конкурсов – техническое оснащение, которое имеет немаловажное значение. В XXI веке компьютерные технологии используются повсеместно, без них невозможно представить ни эффективное обучение, ни эффективную проверку знаний. И безусловно, задания, составляемые для конкурса Говорение, должны предполагать использование значимой актуальной информации из СМИ, интернета с опорой на инфографику, содержащую статистику и различные данные, связанные с обсуждением предлагаемой тематики, видеоролики и многие другие публикуемые современные материалы, содержащие важные культурно-исторические факты о нашем мире, о мире изучаемого языка, о реалиях, без знания которых невозможно адекватное и полноценное общение людей разных национальностей на английском языке, который является современным средством межнационального общения.

Чтобы проследить какие изменения произошли в области составления заданий по конкурсу Говорение, стоит сравнить форматы заданий разных лет. Например, в 2005 году на заключительном этапе олимпиады в г. Пятигорске задание по Говорению выглядело таким образом:

Этап 1

Your first task is the following:

“In a minute you will have to speak about traditional encyclopedias. Please, tell us about encyclopedias, dictionaries and other reference books you use in your studies.”

Этап 2

Участники олимпиады сами выбирали из предлагаемых фотографий изображение изобретения, которое они считали символом XX столетия для публикации ее в Энциклопедии XX века. Участники должны были прийти к общему решению в процессе обсуждения, обосновать свой выбор и рекомендовать картинку-символ к публикации в энциклопедии. Участники должны были предоставить убедительные и обоснованные причины и доводы, объясняя свой выбор. Текст задания был сформулирован следующим образом:

“Imagine that you and your partner are authorized by Encyclopedia of the 20th century to complete a list of the most important inventions of the 20th century. You can see some inventions in the pictures. Each of you should choose only one picture for publication. Then you need to discuss your choice with your partner, explaining the reasons for your choice. Your task is to try to come to an agreement in the process of discussion as you can present only

one invention to encyclopedia because the space left there is enough only for one more invention. Choose the most important and the most useful one, give your reasons.” [1, 75–76]

Из приведенного примера видно, что задания подобного типа в основном строились на произвольном самостоятельном выборе участников конкурса Говорения, в качестве зрительной опоры предлагались картинки, в то время как из технических средств использовались лишь электронные устройства, записывавшие выступления участников конкурса.

Начиная с 2012 года на заключительном этапе проведения олимпиады вводятся задания с использованием видео роликов, которые следует прокомментировать на основе, предлагавшихся заданий, где предлагается ролевая установка, которую необходимо выполнить в ходе выступления. Участник в роли «корреспондента, ведущего репортаж с места событий» делает мини презентации по предлагаемым видео роликам в виде новостного блока – монолога с использованием содержания событий, представленных в видео сюжетах с подзаголовками из Euronews NO COMMENT. После выступления по теме новостных блоков «телеведущий» – второй участник задает уточняющие вопросы из «ТВ студии». [2, 135–138]

В 2013 году участник конкурса в роли «гида – экскурсовода» на основании видео ролика и красочной инфографики в виде сводных таблиц, схем и графиков, должен был провести виртуальную экскурсию по одному из 4 предлагавшихся самых знаменитых американских (the Smithsonian National Museum of Natural History/the Metropolitan Museum of Art) и британских музеев (the Natural History Museum of London/ the British Museum), опираясь на видео ряд клипа и интересные факты из информационного факт файла, предоставленных для подготовки на английском языке. Факт файл был представлен на компьютере, а не в распечатанном виде. В выступлении необходимо было упомянуть: специализацию музея, год и историю создания, стоимость посещения музея и количество посетителей в год. Согласно задания текст выступления не должен был повторять текст, сопровождавший видео ряд в оригинале ролика. Во время выступления звук был отключен и конкурсант-«экскурсовод» должен был озвучивать, то что демонстрировалось на экране в соответствии с планом, предлагавшемся в карточке задания. Затем должен был следовать диалог в форме вопросов – ответов по теме виртуальной экскурсии между «туристом» и «гидом». Вопросы, при этом, не должны были повторять информацию, представленную в «виртуальной экскурсии гида». Необходимо было задать вопросы, с целью получения дополнительных фактов по музею, соответственно это должны были быть специальные вопросы. [3, 117–124]

События, с которыми неразрывно связана политическая, культурная, экономическая жизнь нашей страны, безусловно привлекают внимание и являются благодатным материалом для составления олимпиадных заданий для конкурса Говорения.

Зимняя спортивная олимпиада, проходившая в России в 2014 году, легла в основу заключительного этапа устного тура этого года. Конкурсанты должны были предоставить комментарии к документальному фильму об олимпийских играх, проходивших в разные годы в разных странах. Тема задания была сформулирована следующим образом: “THE OLYMPIC GAMES ARE NOT ONLY ABOUT SPORT”. На этот раз участник конкурса в роли «репортера», озвучивал видео фильм, используя материал видео ролика, в котором не было английского текста, а шло музыкальное сопровождение, и опирался на информацию по олимпийским играм, представленную в таблицах, графиках и схемах, составленных на английском языке на компьютере. Согласно заданию, «репортер» должен был пояснить и оценить национальное и международное значение олимпийских игр в экономическом, политическом и культурном смысле, а также их вклад в достижение мира, уважения и толерантности среди народов нашей планеты. Необходимо было описать церемонии, разъяснить символы, талисманы и девизы. В репортаже следовало упомянуть виды спортивных соревнований, количество стран участниц и спортсменов, волонтеров, медали и призовые места. Партнер, выступающего «репортера», после просмотра видео репортажа, должен был задать несколько вопросов, уточняющего характера для получения новой информации, не прозвучавшей в выступлении. [4, 201–208]

Общение на английском языке с представителями других культур, предполагает, что мы можем рассказывать о культурно-исторических ценностях своей культуры, а это в свою очередь вносит неоценимый вклад в укрепление взаимопонимания между людьми разных стран и способствует созданию мирного диалога. Поэтому задания, ставящие перед конкурсантами задачу проведения экскурсий или создания видео на английском языке по городам или выдающимся музеям России представляют особую значимость. В задании “CITIES – TREASURES OF RUSSIAN CIVILIZATION” необходимо было предоставить информацию о географическом положении, населении, истории, основным туристическим местам, развлечениях, причинах, по которым этот город стоит посетить. Города, предлагавшиеся в задании 2015: Санкт Петербург, Казань, Иркутск, Смоленск. [5, 174–184]

По такой же причине и в связи с проведением чемпионата по футболу в России в 2018, было принято решение подготовить задание по знаменитым российским музеям: Эрмитаж, Русский Музей, Третьяковская Галерея, Оружейная Палата и Алмазный Фонд поскольку безусловно стоило поделиться с иностранными гостями чемпионата знаниями о тех культурно-исторических ценностях, что хранятся в наших музеях. Участники конкурса должны были при показе видео фильма об одном из четырех знаменитых российских музеях, который демонстрировался во время их подготовки без звука, рассказать о его зданиях и их расположении, истории создания, залах и коллекциях, о шедеврах, находящихся в коллекциях музеев. Таким образом,

составляя подобные задания, хотелось привлечь внимание наших школьников к тем ценностям и историко-культурным объектам, о которых можно и нужно рассказывать иностранным туристам, привить у них желание интересоваться нашей культурой и научиться достойно ее представлять на английском языке во время межкультурного общения. [9]

Языковой материал кино, в частности качественных кинофильмов, – бесконечно интересен и привлекателен для обсуждения, поскольку кино смотрят и любят обсуждать с энтузиазмом почти все. Кинофильмы представляют богатейший информационный видео материал о странах изучаемого языка. Фильмы, их фрагменты и трейлеры – эффективны для создания интересных, увлекательных и непростых заданий. В 2016 году на заключительном этапе устного конкурса на тему «BEYOND THE TRAILER» были предложены трейлеры фильмов: “Alice in Wonderland”, “King Arthur”, “King’s Speech”, “Life of Pi”. Перед конкурсантами ставилась задача озвучить видеоролик о фильме. Время выступления: 2 – 3 минуты в зависимости от длины видео. При этом перед участником конкурса ставилась задача обязательно прокомментировать в своем выступлении все указанные 7 аспектов, предлагавшиеся для использования информации, представленной в фактфайле:

Plot; Sources; Genre; Target audience; Film Director(s) and actors; Box office; Awards

Опыт работы с учащимися показывает, что творческие задания являются огромным мотивирующим стимулом изучения и использования английского языка. [6, 249–254]

Работа знаменитых Международных организаций (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ВСЕМИРНЫЙ ФОНД ДИКОЙ ПРИРОДЫ И ГРИНПИС), появившихся на свет после печальных событий XX века, созданных и предназначенных для выполнения особой миссии, имеющей огромное значение для будущего развития и существования всей человеческой цивилизации представляет большое поле деятельности в преподавании английского языка. Использование аутентичных видеоматериалов и печатных материалов на английском и русском языках из СМИ, содержащих информацию об этих организациях, имеет большое значение для воспитания и формирования правильного мировоззрения современного человека и его личности, которому следует быть не только в курсе текущих событий, происходящих в мире, но и самому принимать активное участие в том, чтобы наш мир становился лучше и изменялся благодаря деятельности каждого прогрессивного человека, который не должен быть равнодушен к проблемам, существующим на нашей Земле. Миссия организаций – сохранять мир, способствовать развитию образования и культуры, устранять экологические проблемы, поддерживать равновесие живой природы и контролировать деятельность человечества в различных сферах жизни – привлекает внимание всего прогрессивного человечества, и создает особые условия для участия в мероприятиях, проводимых ими во всем мире в разных странах. [8]

Цель предлагаемых заданий – показать насколько необходимо уметь пользоваться источниками СМИ и научить этому учащихся для извлечения необходимой информации, для ее интерпретации и презентации в различных жанрах, встречающихся во время общения (доклад, сообщение, комментарии к видеоматериалам, обзор и освещение событий и т.д.). Основная задача преподавателя – создавать, придумывать и формулировать яркие и интересные задания, которые способны мобилизовать потенциал учащихся на выполнение их с большой заинтересованностью. Современные источники СМИ позволяют достичь при этом высочайшей мотивации учащихся и приблизить заданную ситуацию максимально к жизни, с использованием аутентичных материалов на изучаемом языке. [7, 130]

При подготовке заданий устного тура необходимо находить новый, необычный, творческий подход. Перед авторами постоянно стоит задача подбора материала, который должен отражать актуальные темы современности. Содержание и формы проведения конкурса устной речи, в частности, во многом зависят от этого. Мы стремимся к тому, чтобы задания становились более творческими, многогранными и разнообразными. Они должны требовать от участников конкурса уметь использовать фоновые культурно-исторические знания, языковую компетенцию и воображение.

В силу творческой направленности конкурса устной речи оценивание выступлений представляет собой сложную задачу, потому что должны оцениваться многочисленные параметры, из которых складывается общая оценка, выраженная в 20 баллах. С учетом опыта проведения международных конкурсов ораторского искусства в англоговорящих странах, разрабатывается специальная процедура проведения и оценивания конкурса устной речи, вырабатываются критерии, дающие возможность оценить объективно выступления во время конкурса.

Какую форму будет приобретать конкурс Говорение в ближайшее время будет зависеть от ряда причин. Основные из них – это развитие и изменения, происходящие в самом языке в результате культурно-исторического, экономического, политического и технического развития общества и меняющейся системы мира. Очевидно то, что актуальные вопросы современности всегда будут привлекать внимание составителей заданий конкурса Говорения, ведь люди нашей планеты не могут быть равнодушными в отношении существующих проблем современного мира. Такие темы как политические события, экономика, природа и экология, образование и культура, открытия в области медицины, достижения науки и техники, благотворительность и многие другие актуальные вопросы развития человеческого общества всегда будут чрезвычайно интересны для обсуждения, так как без них невозможен прогресс.

Поскольку создание интересных творческих заданий конкурсов мотивирует учащихся использовать иностранный язык, подбор тем и формулировка заданий являются чрезвычайно важной задачей над которой надо много трудиться, принимая во внимание все аспекты современного международного общения, включающего все актуальные вопросы современности.

Список литературы

- [1] Курасовская Ю.Б., Копылова В.В., Симкин В.Н. Всероссийская олимпиада школьников по иностранным языкам. Английский язык. – М.: АПКИППРО, 2005.
- [2] Курасовская Ю.Б., Городецкая Л.А., Зеленская Л.Л., Махмурян К.С., Медведева Н.Е., Колесникова А.Н., Симкин В.Н., Симонян Т.А., Шварц Е.Д. Всероссийская олимпиада. Английский язык. Выпуск 4. Задания регионального и заключительного этапов. С ответами и комментариями: учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2013.
- [3] Курасовская Ю.Б., Городецкая Л.А., Симкин В.Н., Симонян Т.А., Шварц Е.Д. Всероссийская олимпиада. Английский язык. Выпуск 5. Задания регионального и заключительного этапов. С ответами и комментариями: учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2014.
- [4] Курасовская Ю.Б., Борисова А.Ю., Городецкая Л.А., Зеленская Л.Л., Симкин В.Н., Симонян Т.А., Шварц Е.Д. Всероссийская олимпиада. Английский язык. Выпуск 6. Задания школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов. С ответами и комментариями: учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2015.
- [5] Курасовская Ю.Б., Борисова А.Ю., Городецкая Л.А., Зеленская Л.Л., Симкин В.Н., Симонян Т.А., Шварц Е.Д. Всероссийская олимпиада. Английский язык. Выпуск 7. Задания школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов. С ответами и комментариями: учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2016.
- [6] Шварц Е.Д. Диалог культур сквозь кино-призму. В: Сборник статей XVIII международной конференции РОССИЯ И ЗАПАД: ДИАЛОГ КУЛЬТУР 23–24 июня 2016 г. Выпуск 18, часть II.
- [7] Шварц Е.Д. Компоненты ролевых установок для конкурсных заданий.// Сборник научных и учебно-методических трудов. МГУ имени М.В. Ломоносова. ФИЯР. Выпуск 12. Москва «Университетская книга», 2015.
- [8] www.olimpiada.ru Задания Всероссийской олимпиады за 2016/2017 учебный год. Заключительный этап. Задания: 9–11 кл. (устный тур).
- [9] www.olimpiada.ru Задания Всероссийской олимпиады за 2017/2018 учебный год. Заключительный этап. Задания: 9–11 кл. (устный тур).

THE WAYS TO CREATE SPEAKING COMPETITION TASKS (RUSSIAN OLYMPIADS FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH)

E.D. Shvarts

The article analyzes themes, composition, structure and format of competition Speaking tasks developed for Russian Olympiads for secondary school students in English in retrospect since 2005 up to date. The author presents the examples of the final stage tasks, describes the format and explains how to complete them successfully. The choice of themes for the tasks is stipulated by the events in society, developments and changes taking place within the language itself due to the political, cultural, historical and technological advances in society and the changing system of the world. The acute modern issues of contemporary world will always be in the forefront for the developers of the Speaking competition tasks as the progressive mankind cannot stay indifferent to the existing problems of the modern world. Political events, economy, wild nature and ecology, education and culture, discoveries in the field of medicine, technological advancements and scientific discoveries, charity and many other vital issues for successful development of human society will always be provoking extremely exciting discussions as there is no progress without them at all.

Key words: Speaking competition tasks, roles, structure and format of the tasks of different years, themes and composition, video clips, fact files, cross cultural communication, modern acute social issues, technical means, equipment for competition, Russian cities, museums, Olympic Games, International Organizations, cinema, cultural-historical heritage, economic, political and technological development of society, changing system of the world

References

- [1] *Kurasovskaya J.B., Kopylova V.V., Simkin V.N.* Vserossiyskaya olimpiada shkolnikov po inostrannym yazykam. Angliyskiy yazyk. – M.: APKiPPRO, 2005.
- [2] *Kurasovskaya J.B., Gorodetskaya K.F., Zelenskaya L.L., Makhmuryan K.C., Medvedeva N.E., Kolesnikova A.N., Simkin V.N., Simonyan T.A., Shvarts E.D.* Vserossiyskaya olimpiada. Angliyskiy yazyk. Vypusk 4. Выпуск 4. Zadaniya regionalnogo i zarluchitelnogo etapov. S otvetami i kommentriyami: uche, noye posobiye. – M.: Universitetskaya Kniga, 2013.
- [3] *Kurasovskaya J.B., Gorodetskaya K.F., Simkin V.N., Simonyan T.A., Shvarts E.D.* Vserossiyskaya olimpiada. Angliyskiy yazyk. Vypusk 5. Zadaniya regionalnogo i zarluchitelnogo etapov. S otvetami i kommentriyami: uche, noye posobiye. – M.: Universitetskaya Kniga, 2014.
- [4] *Kurasovskaya J.B., Borisova A.U., Gorodetskaya K.F., Zelenskaya L.L., Simkin V.N., Simonyan T.A., Shvarts E.D.* Vserossiyskaya olimpiada. Angliyskiy yazyk. Vypusk 6.. Zadaniya regionalnogo i zarluchitelnogo etapov. S otvetami i kommentriyami: uche, noye posobiye. – M.: Universitetskaya Kniga, 2015.
- [5] *Kurasovskaya J.B., Borisova A.U., Gorodetskaya K.F., Zelenskaya L.L., Simkin V.N., Simonyan T.A., Shvarts E.D.* Vserossiyskaya olimpiada. Angliyskiy yazyk. Vypusk 7. Выпуск 4. Zadaniya regionalnogo i zarluchitelnogo etapov. S otvetami i kommentriyami: uche, noye posobiye. – M.: Universitetskaya Kniga, 2016.
- [6] *Shvarts E.D.* Dialog kultur skvoz kino-prizmu. V: Sbornik statey XVIII mezhdunarodnoy konferentsii Rossiya I Zapad: Dialog 23–24 iunya 2016. Vypusk 18, tchast II.
- [7] *Shvarts E.D.* Komponenty rolevykh ustanovok. // Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov. MGU imeni M.V. Lomonosova. FIAR. Vypusk 12. Moskva: «Universitetskaya Kniga», 2015.
- [8] www.olimpiada.ru Zadaniya Vserossiyskoy Olimpiady 2016/2017 uchebniy god. Zakluchitelny etap. Zadaniya: 9 -11 klassy. (Ustniy tur).
- [9] www.olimpiada.ru Zadaniya Vserossiyskoy Olimpiady 2017/2018 uchebniy god. Zakluchitelny etap. Zadaniya: 9 -11 klassy. (Ustniy tur).

Молодежная секция

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗе

Д.И. Вахитова, Р.А. Фахрутдинова (Казань, Россия)

В статье представлены педагогические условия, необходимые для реализации культуры лингвосамообразования в учебной среде ВУЗа. Авторы статьи выявляют необходимые качества студентов и преподавателей, а также подробно описывают инновационные программы и платформы как методический инструментарий, призванный помочь в разработке и организации самостоятельной деятельности обучающихся, а также в контроле ее выполнения при изучении английского языка в ВУЗе.

Ключевые слова: самообразование, лингвосамообразование, культура лингвосамообразования, саморазвитие личности студента, методический инструментарий для организации самостоятельной работы

В период глобализации и интеграции России в мировое сообщество происходят изменения в социально-экономической, социокультурной и политической сферах страны, что неизбежно влечет за собой пересмотр требований к обучению английскому языку в высшей школе. В настоящее время все больше внимания уделяется вопросу обеспечения самоопределения личности через самообразование как непосредственную форму присвоения и преобразования действительности. Например, в Федеральном государственном образовательном стандарте (далее по тексту – ФГОС ВО) бакалавров по специальности 45.03.02 «Лингвистика» прописана общекультурная компетенция (ОК-11), которая нацелена на формирование готовности к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, а также способности критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить путь и выбрать средства саморазвития [3]. Во ФГОС ВО по направлению 45.03.01 «Педагогическое образование» также речь идет о необходимости развития способности к самоорганизации и самообразованию (ОК-6) [4]. Наличие таких регламентаций государственного уровня свидетельствует о необходимости формирования культуры самообразования и самоорганизации личности студента, способность выполнения им самостоятельной работы, которая является существенной частью учебного процесса наряду с аудиторной формой занятий. Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Контроль данного вида работы играет важную роль и может носить характер тестов, зачетов, контрольных работ, защиты творческих работ и так далее [2].

В контексте самостоятельного изучения английского языка речь идет о лингвосамообразовании. Под данным термином подразумевается самостоятельная практико-языковая деятельность обучающегося, направленная на совершенствование навыков владения английским языком [1]. Она нацелена на систематизацию и закрепление имеющихся знаний, их углубление и расширение, восполнение языковых пробелов, развитие творческой инициативы, самостоятельности, организованности и ответственности; носит воспитательный характер.

Для реализации культуры лингвосамообразования в учебном процессе, необходим ряд качеств, как со стороны студента, так и со стороны преподавателя. Если говорить о качествах обучающихся, то: во-первых – это, конечно же, высокая степень мотивации к изучению английского языка; во вторых – сознательность и самоорганизованность, умение принять ответственность за свое личное и профессиональное развитие. Действительно, формирование устойчивой мотивации является определяющим критерием лингвосамообразования [1]. Необходимо, чтобы у студента возник интерес к изучению языка, для этого он должен определить для себя, как он сам может использовать английский в современном мире. Вариантов достаточно много: английский язык становится средством освоения высоких информационных технологий мирового формата, обеспечивается академическая и социальная мобильность, что дает возможность путешествовать и узнавать больше о традициях и культурах других стран, находить друзей по всему миру; при обучении за рубежом английский уже рассматривается не как цель, а как средство получения знаний. Примером этому служит применение технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning) или иначе *предметно-языкового интегрированного обучения*, во время которого английский язык используется как средство для изучения иного неязыкового предмета (химии, физики, биологии, математики и др.). В связи с растущим числом международных компаний, английский язык все чаще становится необходим для карьерного роста. Для повышения мотивации студентов можно предложить им написать небольшое эссе, где нужно будет ответить на вопросы: 1) «Why do people learn English nowadays? Give at least 3 reasons», 2) «Why do you need English in your life?». Это задание поможет студентам определить собственную мотивацию к изучению английского языка, следовательно, повысится их личный интерес к предмету. Это приводит к тому, что студент начинает стремиться к изучению языка, как следствие, повышается уровень его самоорганизованно-

сти, он осознает, почему ему необходимо заниматься лингвосообразованием и совершенствовать свои навыки, выходя из класса, не прибегая к помощи преподавателя. Для повышения культуры лингвосообразования студентов целесообразно будет использовать английский язык как ключ в мир современной молодежной культуры, так как это является еще одним мотивирующим фактором, коррелирующим с интересами студентов, а именно: нужно уделять время прослушиванию музыки на иностранном языке с целью понимания, просмотру зарубежных фильмов, чтению книг, вызывающих заинтересованность у студентов [5].

Обращая внимания на качества, необходимые преподавателю для реализации культуры лингвосообразования в учебном процессе, в первую очередь следует отметить способность к рациональному отбору методических материалов для самостоятельной работы, которые взаимосвязаны с темами аудиторных занятий, но дающие возможность для приращения новых знаний. Важной ремаркой здесь является, как уже было сказано выше, ориентация на интересы студентов. Это могут быть задания различного характера: учебно-методические и аудиовизуальные материалы для изучения, учебно-практические материалы (решение обучающих и контролирующих тестов и т. д.), комплексы упражнений, курсовые работы, доклады, рефераты, проектные задания, задания на чтение, написание эссе, Web-квесты и др. Другим качеством преподавателя является его способность к логичному выстраиванию плана самостоятельной работы студентов, что является одним из пунктов рабочей программы любой дисциплины. На практике это оказывается достаточно затруднительно, так как требует огромной самоотдачи от преподавателя и больших временных затрат; на самом деле ему предлагается разработать два учебных модуля в одной программе: для аудиторного и самостоятельного обучения. В настоящее время преподаватели уделяют больше внимания разработке именно аудиторного обучения, то есть содержания лекционных и практических занятий, в то время как самостоятельной работе уделяется недостаточно внимания. Одной из причин этому явлению может служить недостаточная осведомленность о наличии инновационных программ и платформ, являющихся своеобразными «помощниками» преподавателю в организации самостоятельной работы, которые также значительно сокращают время для проверки результатов освоения данной части дисциплины.

Одним из важных ресурсов для организации самостоятельной работы обучающихся является наличие online-платформы, где выкладываются материалы и задания для студентов и есть возможность получать их обратную связь. Это обеспечит быстрый доступ к необходимым файлам и эффективность самостоятельной работы. Одним из бесплатных сервисов является платформа «Moodle». В рамках этого ресурса можно создать свой курс, делать опросы, глоссарии, анкеты и создавать небольшие базы данных. Еще одна online-платформа – «Edmodo». Сервис выстроен вокруг общения – преподаватель может создавать предметные группы для обмена учебными материалами, опросы и тесты для проверки знаний учащихся, загружать книги в специальный библиотечный раздел. Данные платформы значительно упростят обмен учебно-методическими материалами для реализации самостоятельной работы, а также помогут преподавателю сохранять все необходимые задания в одном месте. Необходимо один раз создать такой образовательный модуль и он будет полезен и актуален в течение долгого времени, однако следует уделять внимание обновлению материалов.

Одним из видов контроля самостоятельной работы являются тесты. Online-тесты имеют значительное преимущество над обычными письменными тестами – программа автоматически проверяет правильные ответы учащихся [2]. Существует множество сайтов-конструкторов для создания online – тестов. Одним из них является сайт «Online Test Pad», который позволяет создавать не только тесты, но и опросы, логические игры, а также кроссворды. Сервис является бесплатным. В рамках данного ресурса существует база данных тестов, из которой можно выбрать что-то по своей тематике или создать новый тест, а потом получить код для встройки на свою online – платформу. Одним из уникальных сервисов по проведению тестирования является «Kahoot!» – сайт, который можно использовать при тестировании участников в аудитории, на мастер-классе, конференции, то есть находясь с учащимися непосредственно в одном помещении. Принцип работы следующий: преподаватель вписывает свои вопросы, добавляет изображения и предлагает варианты ответов, указывая, где правильный, а где неправильный вариант. Далее конструктор генерирует код – номер теста, – который необходимо использовать для входа в игру, если играть через стационарный компьютер. Если же использовать такой тест для проверки знаний аудитории, то участники могут подключиться к тестированию через смартфоны или планшеты. Вопрос они будут видеть на мониторе компьютера или ноутбука, а отвечать, используя свой гаджет. Данная программа значительно повышает мотивацию к изучению предмета, так как в тестировании присутствует элемент конкуренции – приводится рейтинг участников, в зависимости от правильности и скорости их ответов. Данные программы позволяют сократить время на контроль самостоятельной работы учащихся при помощи тестов, так как преподавателю не нужно тратить много времени на личную проверку письменных работ, программы мгновенно выставляют баллы за выполнение заданий.

В рамках данной темы проводится методический эксперимент по реализации культуры лингвосообразования в учебной среде ВУЗа. Опытнo-экспериментальной базой служат два университета: Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ) и Казанский Национальный Исследовательский Технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). Экспериментальными группами являются студенты КФУ 2 курса бакалавриата направления 45.03.01 «Педагогическое образование» и студенты КНИТУ-КАИ 1 курса бакалавриата направления 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Выбор данных групп основывается на исследовательском интересе – сравнить процесс реализации культуры лингвосообразования в условиях преподавания английского языка студентам языкового и неязыкового направлений. Экспериментальная работа включает 3 этапа: констатирующий, формирующий и контролирующий. В рамках констатирующего этапа изучаются рабочие программы дисциплины «Иностранный язык» для экспериментальных групп, в частности раздел самостоятельной работы

студентов, с целью дальнейшего усовершенствования и доработки, а также создания модуля на online-платформе. Проводится входное анкетирование студентов на выявление уровня культуры лингвосамообразования, их отношения к ней, в частности исследуется уровень мотивации и интерес к изучению английского языка. На втором, формирующем этапе эксперимента, происходит мотивирование студентов при помощи эссе, где они описывают необходимость изучения английского языка в современном мире; производится отбор заданий для самостоятельной работы, связанных с темой аудиторных занятий, но в то же время, дающих дополнительные знания и коррелирующих с интересами студентов. Создается модуль для самостоятельной работы студентов на online-платформе, что значительно улучшает обмен файлами между преподавателем и студентами, а также помогает преподавателю собрать необходимые материалы в одном месте и использовать их в дальнейшем. Разрабатываются online-тесты при помощи конструкторов для контроля выполнения самостоятельной работы студентов. На последнем этапе эксперимента, производится контроль выполнения самостоятельной работы при помощи online-тестов. Проводится повторное анкетирование, где исследуется изменение в отношении к культуре лингвосамообразования студентов, изменение в их мотивации к изучению английского языка.

Таким образом, формирование культуры лингвосамообразования студентов при обучении английскому языку в ВУЗе становится важным условием современного образования в связи с усилением роли английского языка в мире. Для реализации данного процесса необходимы мотивация и заинтересованность студентов в изучении английского языка, от преподавателя требуется умение рационально отобрать необходимые материалы коррелирующие с интересами студентов и логически их выстроить, используя для организации самостоятельной работы online-платформу, которая облегчает процесс взаимодействия «преподаватель-студент» и дает возможность обратной связи. Контроль самостоятельной работы является необходимой частью учебного процесса. В этом преподавателю призваны помочь конструкторы online-тестов, которые сокращают время проверки результатов, выставляя их автоматически и синхронно с выполнением заданий.

Список литературы

- [1] *Бобыкина И.А.* Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, 2012.
- [2] *Соловова Н.В.* Организация и контроль самостоятельной работы студентов. Издательство «Универс-групп», Самара, 2006.
- [3] ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, бакалавриат. Зарегистрировано в Минюсте России 25 августа 2014 г. №33786.
- [4] ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, бакалавриат. Зарегистрировано в Минюсте России 11 января 2016 г. №40536.
- [5] *Абасов З.А.* Проектирование и организация самостоятельной работы студентов. Журнал «Высшее образование в России», 2007.

FORMATION OF LINGUO-SELF-EDUCATION CULTURE WHILE TEACHING ENGLISH IN THE UNIVERSITY

Fakhrutdinova R.A. Vakhitova D.I.

The article presents the pedagogical conditions necessary for the implementation of the linguo-self-education culture in the educational environment of the university. The authors of the article reveal the necessary qualities of students and teachers, as well as describe in detail innovative programs and platforms as methodological tools designed to help in the development and organization of students' self-education for learning English at an institution of higher education.

Key words: self-education, linguistic self-education, linguo-self-education culture, student self-development, methodological tools for organizing self-education

References

- [1] *Bobykina I.A.* The concept of forming a culture of linguistic self-education when teaching a foreign language in higher education. Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, 2012.
- [2] *Solovova N.V.* Organization and control of independent work of students. Publishing house "Univers-group", Samara, 2006.
- [3] Federal State Educational Standards of Higher Education in the direction of training 45.03.02 Linguistics, bachelor degree. Registered in the Ministry of Justice of Russia on August 25, 2014 No. 33786.
- [4] Federal State Educational Standards of Higher Education in the direction of training 44.03.01 Teacher education, undergraduate. Registered in the Ministry of Justice of Russia on January 11, 2016 No. 40536.
- [5] *Abasov Z.A.* Design and organization of independent work of students. Magazine "Higher Education in Russia", 2007.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПИСЬМЕННЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

М.А. Давыдова (Москва, Россия)

В статье рассматривается потенциал письменных заданий, включенных в творческий блок ряда олимпиад по иностранному языку, как средство формирования критического мышления. Основываясь на технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), автор анализирует потенциал олимпиадных письменных заданий. Письмо как продуктивный вид речевой деятельности обнаруживает высокую эффективность в развитии критического мышления, т.к. требует от обучающегося грамотно, ясно и убедительно изложить свою точку зрения с использованием соответствующих грамматических и лексических средств. Обращение автора к данной проблеме продиктовано тем, что умения критического мышления обнаруживают особую актуальность в современном мире, где процессы глобализации и информатизации общества трансформировали многие сферы жизни, в том числе и образовательную среду, заставив выпускников учебных заведений столкнуться с новыми вызовами.

Ключевые слова: критическое мышление, таксономия Блума, письмо, эссе

Современный социум в эпоху глобализации, информатизации и убаыстряющихся темпов развития, где все большую ценность приобретают компетенции, обнаруживает потребность в специалистах с определенным типом интеллектуально-познавательной деятельности – наличием критического мышления. В условиях современности социуму требуется свободная, развитая и образованная личность, обладающая определенным опытом и способностью успешно функционировать в непрерывно изменяющемся контексте. Данный социальный запрос в корне трансформирует характер обучения, превращая его из репродуктивного в развивающее, главным особенностью которого является проблемный характер. В связи с этим стоит отметить существенный потенциал иностранного языка (далее ИЯ) в процессе формирования умений критического мышления, т.к. обучение ИЯ характеризуется межпредметностью и многофункциональностью. [7, 9, 6]. Прежде чем мы рассмотрим специфику данного вида мышления, его роль в образовательном процессе в целом и непосредственно на занятиях по ИЯ, неотъемлемые характеристики и структурные компоненты, а также необходимые умения, составляющие его суть, необходимо дать определение понятию мышление. Итак, согласно словарю основных методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, мышление – «процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [2: 150]. Важными составляющими мыслительной деятельности являются мотивы, отвечающие за ее развертывание и влияющие на ее продуктивность, а также эмоции, способствующие решению задач. В процессе мышления задействован ряд операций: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. [Там же: 2]. Таким образом, мышление представляет собой сложный когнитивный процесс, при котором индивид в ходе познания окружающего мира анализирует, обобщает, структурирует и интерпретирует действительность.

Критическое мышление как один из видов мышления получает осмысление как в работах зарубежных, так и отечественных ученых, в связи с чем имеется множество определений данного понятия в научной литературе. Родоначальниками технология критического мышления являются американские ученые Ч. Темпр, Дж. Стил, К. Мередит, разработавшие данную технологию в конце XX века. В отечественной практике она стала применяться с 1997 г. под названием «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) [10]. В соответствии с данной технологией мышление понимается как «процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно о принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть» [4: 189]. Несмотря на множество трактовок большинство исследователей едины во мнении, согласно которому критическое мышление представляет собой мышление оценочное, рефлексивное, социальное, самостоятельное, контролируемое, практически ориентированное; характеризуется обоснованностью и целенаправленностью. Данный вид мышления основан на понимании, запоминании, применении законов логики и методах логического мышления. Структурными элементами критического мышления являются факт, утверждение, мнение, аргумент, доказательство. Важно отметить, что информация при критическом мышлении является отправным, а не конечным пунктом, т.к. данный вид мышления подразумевает постановку, уяснение и решение проблемных вопросов. [6,4].

Итак, мы можем сделать вывод о том, что критическое мышление подразумевает умения: 1) оценивать и интерпретировать информацию; 2) структурировать и упорядочивать факты; 3) выстраивать собственные суждения на основе синтеза полученной информации и исходных знаний; 4) подкреплять собственную точку зрения аргументами и доводами; 5) выстраивать ход мыслей при соблюдении законов логики; 6) видеть ядро проблемы и находить оптимальные и наиболее разумные пути ее решения. К вышеперечисленным умениям можно добавить следующие:

Ранее упомянутая в тексте статьи «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) позволяет заключить, что такие виды речевой деятельности, как рецепция (чтение) и продукция (письмо) играют немаловажную роль в формировании и развитии умений критического мышления. Итак, подробнее рассмотрим сущность письменной речи и ее роль в развитии критического мышления. В первую очередь необходимо отметить особенности понимания письма в лингвистике и методике. В языкознании под письмом подразумевается графическая система как форма плана выражения. В методике же письмо представляет собой «овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением» [9: 187]. Обе науки характеризуют письменную речь как «процесс выражения мыслей в графической форме» [Там же: 187]. При этом в методике очень часто термины «письмо» и «письменная речь» не разграничиваются, что особенно характерно для англоязычной традиции. Многие исследователи характеризуют письменную коммуникацию как «речь в мысли, в представлении» при отсутствии звуковой оболочки [2: 24]. Другими свойствами письменной речи являются: 1) Отсутствие внеязыковых средств выражения (интонация, тембр и т.д.); 2) отсутствие кинетических средств выражения (жесты, мимика и т.д.); 3) полносоставность предложений; 4) сложность и развернутость синтаксиса; 4) произвольность; 5) сознательность; 6) отсутствие непосредственной реакции реципиента (отсутствие обратной связи) [3]. Как отмечает А.П. Авраменко, в процессе создания письменного высказывания пишущий нередко сталкивается с рядом трудностей, включая когнитивные и речевые. [1]. На наш взгляд, развитие умений критического мышления способно элиминировать трудности когнитивного характера, которые нередко связаны с несформированностью критического мышления.

Все вышеперечисленные характеристики письменной речи обуславливают необходимость тщательно отбирать лексические и грамматические элементы, придерживаться строгой структуры построения письменного текста. В этой связи представляется важным отметить тот факт, что роль письма в обучении ИЯ претерпела ряд трансформаций от полного непризнания письма как самостоятельного вида речевой деятельности и рассмотрении его как средства обучения другим видам речевой деятельности до признания письма в качестве цели обучения, в результате чего акцент сместился на содержание и личность пишущего (формально-языковой и формально-структурный подходы сменились содержательно-смысловым) [3]. Именно такое понимание письменной речи, на наш взгляд, способствует формированию критического мышления, поскольку пишущему необходимо в убедительной, ясной и однозначной формах донести информацию до реципиента при отсутствии непосредственного контакта и обратной связи с ним.

Руководствуясь таксономией Б. Блума, лежащей в основе обучения критическому мышлению, попытаемся проанализировать процесс формирования данного вида мышления на материале эссе как наиболее распространенного письменного академического жанра, который присутствует в ЕГЭ (Единый государственный экзамен), многих международных экзаменах, а также в творческом блоке олимпиадных заданий. Мы рассмотрим данный вид письма на примере такой крупной школьной олимпиады, как «Ломоносов». Стоит отметить, что в данной олимпиаде встречаются задания по написанию эссе двух видов: эссе-сопоставление (сопоставительное эссе) и эссе-аргументация (аргументирующее эссе). Остановимся на таком типе эссе, как эссе-аргументация. Так, в 2015 г. в одном из вариантов на заключительном этапе данной олимпиады учащимся старших классов предлагалось написать эссе по следующему проблемному вопросу: «*Should all kinds of arms and weapons be destroyed?*» Формулировка задания требует раскрытия темы с изложением как аргументов в поддержку, так и аргументов в опровержение (причем необходимо привести одинаковое количество аргументов за и аргументов против), а также иллюстрациями на основе собственного опыта и фоновых знаний. Таким образом, для успешного выполнения данного письменного задания необходимо подойти к нему критически, т.е. использовать умения и навыки критического мышления. Итак, рассмотрим процесс подготовки учащегося к написанию эссе на вышеупомянутую тему на основе принципов таксономии Б. Блума. Таксономия обозначает классификацию и систематизацию объектов на основе их взаимосвязи и нарастающей сложности [13]. Согласно Б. Блуму, имеется 6 категорий учебных целей: 1) знание; 2) понимание; 3) применение; 4) анализ; 5) синтез; 6) оценка (4, 5, 6 являются составляющими критического мышления).

Уровень знания характеризуется изучением определенной темы, введением соответствующей лексики и дальнейших ее отработки и закрепления при помощи определенного комплекса упражнений (подстановка, перефразирование, заполнение пропусков, восстановление текста и т.д.) [Там же]. Следовательно, при подготовке к написанию эссе по теме «*Should all kinds of arms and weapons be destroyed?*» необходимо в первую очередь познакомить с лексикой по теме: *to stockpile weapons, to create instability, collateral damage, the horrors of war, to suffer casualties, to restore peace, to sign a peace treaty, a fragile peace, lasting peace* и т.д. Стоит отметить, что с целью повышения когнитивного

потенциала представленных лексических единиц можно попросить учащихся упорядочить данную лексику (преподаватель может в хаотичном порядке с точки зрения частей речи, образующих то или иное выражение, а также с точки зрения значения написать выражения). Например, учащиеся группируют лексику на основе таких параметров, как: последствия войны; характеристика войны; завершение войны; наступления мира и т.д. Далее для того чтобы данная лексика перешла в потенциальный словарный запас учащихся, ее необходимо отработать с помощью вышеупомянутых упражнений, добавив к ним реферирование, перевод. Таким образом, у учащихся формируется «операционная база» для дальнейших этапов в подготовке к написанию эссе. После того как у учащихся сформировался определенный лексически

Уровень понимания подразумевает формирование интеллектуальных умений при работе с информацией, которые включают в себя различные способы аналитической обработки информации (выделение главной мысли, структурирование информации). Это может быть достигнуто с помощью таких видов рецептивной деятельности, как чтение и / или аудирование. Потенциал чтения был неоднократно рассмотрен (обсуждение текста, вопросно-ответная форма, практикуемая в разных формах работы в классе, устное реферирование текста), поэтому проанализируем роль аудирования на данном этапе. Итак, учащимся можно предложить прослушать какой-либо аудиотекст, посвященный тематике эссе. В зависимости от объема и глубины информации различаются типы упражнений. В рамках рассматриваемой темы эссе можно предложить прослушать аудиозапись речи Дж. Кеннеди, произнесенную им 10 июня 1963 г. и посвященную проблемам войны и мира. Так как продолжительность речи составляет 27 минут, необходимо сосредоточить внимание на определенном фрагменте с минимизированной длительностью (мы выбрали фрагмент продолжительностью приблизительно 6 минут, т.к. по нашему мнению он является наиболее информативным). Следует отметить, что с целью облегчения аудитивного восприятия текста и снятия дополнительной когнитивной нагрузки можно снабдить учащихся транскриптом выбранного фрагмента. Данный прием возможен, поскольку основной целью является не обучение аудированию, а обучение письму (написанию эссе) как средству формирования критического мышления. После прослушивания текста со зрительной опорой учащимся необходимо выбрать из трех предложенных суждений то, где представлены основное содержание и суть прослушанного фрагмента. Данное задание выявляет степень понимания учащимися основной проблематики прослушанного текста, помогает сформировать у учащихся определенные знания по теме.

Для этапа применения характерна аналитическая работа по предложенной теме эссе, которая предполагает выстраивание аргументации, сбор идей, аргументов и контраргументов. На данном этапе обнаруживает эффективность, например, мозговой штурм, при котором преподаватель (учитель) записывает аргументы, высказанные учащимися в поддержку и опровержение проблемного вопроса, содержащегося в теме эссе. Вспомогательным материалом для генерирования идей могут служить афоризмы и цитаты, где в очень сжатой форме представлены взгляды на определенную проблему. В качестве задания учащимся можно предложить составить план будущего эссе.

Уровню анализа свойственна дискуссия с развернутой аргументацией. На этом этапе учащиеся отбирают собранную информацию по теме, сопоставляют, аргументируют свою точку зрения (идеи из аудиотекста, афоризмы, цитаты, мнения коллег).

На уровне синтеза учащиеся формулируют собственное отношение к проблеме, подкрепляя его убедительными доводами. На данном этапе эффективно такое упражнение, как ролевая игра. Часть учащихся выступает в роли миротворцев, выступающих в поддержку уничтожения всех видов оружия. Их коллеги играют роль государственных и политических деятелей, высказывающихся против полного уничтожения всех видов оружия. На данном этапе можно также практиковать такие виды работы, как дебаты, круглый стол.

Уровень оценки – окончательное формулирование личной позиции по исследуемому вопросу на основе накопленной и систематизированной информации. На данном этапе студенты продуцируют письменный продукт в виде эссе.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно заключить, что творческий блок олимпиадных заданий способствует формированию критического мышления у учащихся старших классов при помощи средств выражения на иностранном языке. Следовательно, данные задания формируют необходимые навыки и умения, присущие данному типу интеллектуальной деятельности. При грамотном построении системы обучающих упражнений у учащихся происходит формирование определенного типа личности, которая способна анализировать, интерпретировать, обобщать, синтезировать и упорядочивать знания, полученные из внешнего мира.

Список использованной литературы

- [1] Авраменко А.П. Когнитивные и речевые трудности развития умений письменной речи на английском языке / А.П. Авраменко // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение. – 2012. №11. – С. 50–55.
- [2] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
- [3] Баранова Е.А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет): дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.02. Орел, 2013 – 215 с.
- [4] Девина Л.И. Многоступенчатая система развития у студентов логического, аналитического и критического мышления при работе с профессиональными иноязычными текстами / Л.И. Девина // Вестник московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2014. №698. – С. 70–88.

- [5] Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст]: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
- [6] Заседателева М.Г., Мишланова С.Л., Филиппова А.А. Технология критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов / М.Г. Заседателева, – С.Л. Мишланова, А.А. Филиппова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. №5. – С. 82–89.
- [7] Кудряшова О.В. Компетентностный подход к обучению письменной речи как проблема теории и практики обучения иностранным языкам / О.В. Кудряшова // Вестник ЮУрГУ. – 2007. №1. – С. 36–41.
- [8] Смирнова И.В. К вопросу формирования критического мышления средствами иностранного языка / И.В. Смирнова // Успехи современной науки и образования. – 2016. №7. – С. 150–152.
- [9] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.
- [10] Стил Дж. Л., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пособие 1. – М.: Изд-во «ИОО», 1997.
- [11] Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- [12] Halpern, D.F. (2014). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th Edition). NY: Psychology Press.
- [13] Bloom B.C. (Ed.) Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. New York: Longman, 1956.

Summary

The paper approaches writing activities present in academic competitions as a means of critical thinking development. Basing on the technology of critical thinking development through reading and writing the author examines the potential of Olympiad writing activities. Writing proves to be beneficial in developing critical thinking since it requires that a person should express their thoughts in an explicit and persuasive way through using grammatical and lexical means. This topic was chosen due to the fact that critical thinking skills are of great importance in the modern globalized and computerized world, which has drastically altered different spheres of life including that of education. Consequently, it constrained graduates to face new challenges.

Key words: critical thinking, Bloom's taxonomy, writing, essay

References

- [1] Avramenko A.P. Kognitivnye i rechevye trudnosti razvitiya umenij pis'mennoj rechi na anglijskom yazyke / A.P. Avramenko // Inostrannye yazyki v shkole. – М.: Prosveshchenie. – 2012. №11. – С. 50–55.
- [2] Azimov E.H.G., SHCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – М.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.
- [3] Baranova E.A. Metodika obucheniya argumentirovannomu pis'mennomu vyskazyvaniyu (na materiale francuzskogo yazyka, yazykovoj fakul'tet): dis.... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02. Orel, 2013 – 215 s.
- [4] Devina L.I. Mnogostupenchataya sistema razvitiya u studentov logicheskogo, analiticheskogo i kriticheskogo myshleniya pri rabote s professional'nymi inoyazychnymi tekstami / L.I. Devina // Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2014. №698. – С. 70–88.
- [5] Zair-Bek S.I. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke [Текст]: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovat. uchrezhdenij / S.I. Zair-Bek, I.V. Mushtavinskaya. – 2-е изд., дораб. – М.: Prosveshchenie, 2011. – 223 с.
- [6] Zasedateleva, M.G., Mishlanova, S.L. Filippova, A.A. Tekhnologiya kriticheskogo myshleniya kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov / M.G. Zasedateleva, S.L. Mishlanova, A.A. Filippova // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2016. №5. – С. 82–89.
- [7] Kudryashova O.V. Kompetentnostnyj podhod k obucheniyu pis'mennoj rechi kak problema teorii i praktiki obucheniya inostrannym yazykam / O.V. Kudryashova // Vestnik YUUrGU. – 2007. №1. – С. 36–41.
- [8] Smirnova I.V. K voprosu formirovaniya kriticheskogo myshleniya sredstvami inostrannogo yazyka / I.V. Smirnova // Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya. – 2016. №7. – С. 150–152.
- [9] Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : bazovyj kurs lekcij / E.N. Solovova. – М.: Prosveshchenie, 2002. – 238 s.
- [10] Stil Dzh. L., Meredit K., Templ CH., Uolter S. Osnovy kriticheskogo myshleniya: mezhdisciplinarnaya programma. Posobie 1. – М.: Изд-во «ИОО», 1997.
- [11] Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya. SPb.: Piter, 2000. 512 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.А. Жук (Москва, Россия)

Без знания топонимов трудно ориентироваться в пространстве. Несомненно, фонд топонимической лексики принадлежит к общим культурным знаниям, то есть является необходимым для общения минимумом. В связи с этим прослеживается важность изучения ономастического пласта языка в учебно-методическом формате. В статье вводится термин топонимическая компетенция и рассматривается ее формирование как одного из аспектов овладения социокультурной компетенцией на примере географических названий, включенных в учебники по немецкому языку для начальной школы.

Ключевые слова: лингвистика, педагогика, ономастика, топонимика, немецкий язык, социокультурная компетенция

Невозможно переоценить значение ономастической лексики в нашей жизни, поскольку она встречается буквально на каждом шагу: имена людей, географические названия, неймы и многое другое. Без знания топонимов не представляется возможным изучение таких школьных предметов, как география, литература, история. Практически во всех школьных учебниках можно встретить топонимическую лексику. При этом важно не только запоминать встречающиеся онимы, но и четко понимать, что за ними стоит. В рамках данного исследования был введен термин топонимическая компетенция с целью анализа отражения в учебниках по немецкому языку для начальной школы географических реалий родной страны и страны изучаемого языка, поскольку топонимы репрезентируют историко-культурные факты того или иного государства.

В качестве объекта исследования выступают русскоязычная и немецкоязычная топонимия, а в качестве предмета – формирование топонимической компетенции у учащихся начальных классов. Цель нашего исследования заключается в выявлении роли топонимов в учебниках по немецкому языку для начальной школы и их влияния на развитие социокультурной компетенции.

Уточним терминологический аппарат исследования. Приведем определение термина *топонимика* или *топономастика*, данное Н.В. Подольской в Словаре русской ономастической терминологии: «раздел ономастики, изучающий топонимы, закономерности их возникновения, развития, функционирования» [Подольская, 1978: 143]. А.В. Суперанская предлагает различать такие термины, как *оронимы* – имена гор и прочих возвышенностей, и *гидронимы* – названия водных объектов [Суперанская, 1973: 186–187]. Всю совокупность названий внутригородских объектов обозначают термином *урбаноним* [Суперанская, 1984: 75]. Одним из видов урбанонимов являются *годонимы*, представляющие собой «линейный объект в городе, в том числе проспект, улицу, линию, переулок, проезд, бульвар, набережную» [Подольская, 1978: 50].

Выдающийся отечественный исследователь ономастики В.Д. Бондалетов говорил о необходимости изучения пласта топонимической лексики в школе, поскольку он «способствует поднятию языковой культуры учащихся» [Бондалетов, 1983: 215], а также благотворно влияет на обогащение речи, развитие кругозора и общих культурных знаний. Под общением на иностранном языке Е.Н. Соловова подразумевает «не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур» [Соловова, 2005: 8]. Осуществление данной цели невозможно без овладения *социокультурной компетенцией*, неотъемлемой частью которой является топонимическая компетенция.

Поскольку топонимы отражают культуру народа, его мировоззрение и мировосприятие, важность формирования топонимической компетенции в школе, а в особенности в начальных классах, не вызывает сомнения. Наглядным примером могут послужить учебники по немецкому языку для начальной школы, в которых практическим материалом к заданиям являются немецкие и российские реалии.

В ходе исследования было проанализировано 9 учебников по немецкому языку для начальной школы (со 2 по 4 классы), которые перечисляются в федеральном перечне учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, от 2012 года.

В учебнике Бим И.Л., Рыжовой Л.И по немецкому языку за 2 класс на с. 66. и с. 87 приводятся примеры упражнений на развитие фонетических навыков: найти города на карте Германии и прочитать их названия (Рис. 1, Рис. 2).



Прочитаем.

а) Названия немецких городов:

Köln, Dresden, Bremen, Cottbus, Erfurt, Hamburg, Göttingen, München, Jena, Leipzig, Saarbrücken, Rostock, Potsdam, Frankfurt, Nürnberg, Weimar, Torgau, Ulm, Berlin, Bonn, Stuttgart, Düsseldorf, Schwerin.

Рисунки 1 и 2

В учебнике Бим И.Л., Рыжовой Л.И по немецкому языку за 4 класс в упражнении на с. 33. предлагается ответить на вопрос «Где ты живешь?», опираясь на карту одной из центральных частей Москвы (Рис.3).

Und wie geht es Anja und Sascha?

а) Wir wissen: Sie wohnen in Moskau.

Schaut auf ein Stück des Stadtplans Moskaus und hört zu. Sagt bitte: Wo wohnen sie in Moskau?



Рисунок 3

Множество географических реалий можно наблюдать и в других учебниках, упражнения в которых направлены на тренировку такого грамматического явления, как степени сравнения прилагательных, и на развитие навыков говорения по темам «Знакомство» и «Путешествие в Германию» [Гальскова, Гез, 2013: 47–48].

Методом сплошной выборки была сформирована база топонимов, как отечественных, так и немецких, упомянутых на страницах учебников. Она составила **103 единицы**. Топонимы были расклассифицированы по источнику номинации для выявления наиболее часто встречающегося вида географических объектов на следующие категории: континенты, государства и федеральные земли, города и коммуны, гидронимы, оронимы, годонимы и прочие урбанонимы, не относящиеся к годонимам. Стоит отметить, что такие топонимы, как *Берлин, Бремен, Германия, Россия, Кремль, Америка, Африка и Европа* написанные на русском языке, не учитывались при составлении классификации, поскольку во внимание принимались их аналоги в немецком языке, следовательно, в классификации приведены 95 единиц.

1. **Континенты:** Afrika, Amerika, Asien, Europa (4%).

2. **Государства и федеральные земли:** Deutschland, Russland, China, die Türkei, Marokko, Thüringen (6%).

3. **Города и коммуны:** Bamberg, Berlin, Bonn, Braunschweig, Bremen, Burghausen, Cottbus, Dresden, Düsseldorf, Erfurt, Flensburg, Frankfurt am Main, Göttingen, Grünwald, Hamburg, Hannover, Jena, Kiel, Köln, Leipzig, Magdeburg, Mainz, Moskau, München, Neubrandenburg, Neustadt, Noginsk, Nowgorod, Nürnberg, Potsdam, Rostock, Rostow, Saarbrücken, Sankt-Petersburg, Schwerin, Stralsund, Stuttgart, Torgau, Ulm, Weimar, Wetzlar, Wiesbaden (44%).

4. **Гидронимы:** der Main, der Moskwa-Fluss, der Neckar, der Rhein, die Angara, die Donau, die Elbe, die Havel, die Mosel, die Ostsee (Балтийское море), die Saale, die Spree, die Weser, die Wolga (15%).

5. **Оронимы:** der Schwarzwald (1%).

6. **Годонимы:** Blumenstraße, Brüder-Grimm-Straße, Gartenstraße, Hohe-Kreuz-Straße, München Straße, Reinerstraße, Rosenstraße, Siebengebirgsallee, Tintorettostraße, Uhlandstraße, Unertlstraße, Unnastraße, Воздвиженка, Волхонка (15%).

7. **Урбанонимы** (за исключением годонимов): Deutsches Museum in München, der Berliner Zoo, der Kreml, der Marienplatz, Münchner Dom (Frauenkirche), Kölner Dom, Spandau, Tiergarten, Александровский сад, Арбатская, Боровицкая, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, МГУ имени М.В. Ломоносова, Российская государственная библиотека (15%).

Исходя из классификации географических названий, встречающихся в учебниках по немецкому языку в начальной школе, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, на начальных стадиях изучения языка закладываются базовые знания о Германии на примере географических карт (Рис. 1), где отмечены крупнейшие города, реки, горные массивы, а также на примере упражнений, в которых упоминаются топонимы, что способствует формированию и развитию топонимической компетенции.

Во-вторых, формируются представления о стране изучаемого языка, ее географическом положении, значимых природных объектах, крупнейших городах, наиболее известных достопримечательностях и объектах культурного наследия, что является неотъемлемой частью формирования социокультурной компетенции.

В-третьих, на примере упражнений, в которых приводятся диалоги представителей разных культур, закладываются навыки межкультурного подхода к изучению языков, поскольку дается информация и о своей стране, и о стране изучаемого языка, что позволяет не только сопоставлять названия одного и того же объекта в разных языках, но и углубить знания об отечественных реалиях. Всё это может подготовить школьников к контакту с представителями культуры страны изучаемого языка и дать возможность применить свои знания в процессе коммуникации, что опять же ведет к развитию социокультурной компетенции. Исходя из вышеперечисленного, прослеживается важность и необходимость формирования топонимической компетенции в школе с момента начала изучения иностранного языка.

Список литературы

- [1] Ансимова О.К. Концепция лингвокультурной грамотности: актуальность и перспективы // Филология и литературоведение. 2014. №7 (34). – С. 3–6.
- [2] Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Пространство и человек. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
- [3] Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык. Первые шаги. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение. 2008.
- [4] Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык. Первые шаги. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение. 2008.
- [5] Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык. Первые шаги. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение. 2009.
- [6] Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык. Первые шаги. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение. 2009.
- [7] Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык. Первые шаги. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение. 2010.
- [8] Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык. Первые шаги. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение. 2010.
- [9] Бондалетов В.Д. Русская ономастика. – М.: Просвещение, 1983.

- [10] Гальскова Н.Д. Мозаика II: Учеб. нем. яз. для II кл. шк. с углубл. изучением нем. яз. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА. 2005.
- [11] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Учеб. нем. яз. для 3 класса. – М.: ДРОФА. 2014.
- [12] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Учеб. нем. яз. для 4 класса. – М.: ДРОФА. 2013.
- [13] Корнева В.В. Топонимические исследования в новой научной парадигме // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронежский государственный университет. 2016. №1. – С. 150–154.
- [14] Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978.
- [15] Рындина Ю.В., Дериглазов С.С. Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание // Молодой ученый. 2015. №9.1. – С. 82–85.
- [16] Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки. 1996.
- [17] Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. №4 (25). – С. 123–138.
- [18] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение. 2005.
- [19] Супранская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973.
- [20] Супранская А.В. Что такое топонимика? М. : Наука, 1984.
- [21] Hirsch E. D., Jr. Cultural literacy. What every American needs to know. Vintage, NY. 1988.

THE DEVELOPMENT OF TOPONYMIC COMPETENCE AS A PART OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE

N. Zhuk

It seems to be hard to feel confident in the modern world without the knowledge of toponyms, which belongs to general cultural knowledge, thus appears to be fundamental for successful communication. The demand to acquire geographic names is evident. The article considers such topical issue as the development of toponymic competence as a part of sociocultural competence by drawing the example of geographic names in Germany.

Key words: linguistics, pedagogy, onomastics, toponimy, German language, sociocultural competence

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

А.С. Коваленко (Москва, Россия)

Данная статья посвящена интересной, но недостаточно изученной проблеме работы с ономастическими единицами на уроках английского языка в старшей общеобразовательной школе. В проанализированных нами учебных пособиях в изобилии представлена ономастическая лексика, однако детальной проработки она не получает, и ее смысловой потенциал не участвует в формировании социокультурной компетенции у школьников.

Ключевые слова: ономастика, методика преподавания, УМК, старшая школа, социокультурная компетенция

Имена собственные входят в состав любого языка, являясь одной из самых сложных, но в то же время интересных культурных универсалий. Более того, все виды дискурсивной деятельности человека пронизаны именами: общение людей не представляется возможным без использования имен собственных, служащих

для наименования как реально существующих или существовавших личностей, географических объектов и т.п., так и для обозначения предметов, созданных фантазией людей (имена персонажей из художественной литературы, имена богов и демонов, названия коммерческих продуктов).

Несмотря на то, что ономастика – «наука прежде всего лингвистическая, ведающая особым типом слов в языке, их спецификой и отношениями со всеми другими словесными ресурсами» [Шмелева, 2013: 7], говорить о том, что это наука исключительно лингвистическая, не представляется нам верным, т.к. при изучении имен собственных невозможно обойтись без обращения к данным истории, археологии, географии, геологии, диалектологии, фольклористики и другим наукам. Ономастика непосредственно связана с этнолингвистикой, этнографией и межкультурной коммуникацией. Дело в том, что способ именования предметов и объектов уникален для каждой культуры. С помощью информации, заключенной в именах собственных, ученые узнают о традициях, религиях и реалиях различных народов. Межпредметная направленность ономастики определяет ее высокий образовательный потенциал.

Онимы подвержены динамике, они остро реагируют на любые изменения в обществе и культуре, формируя личность носителя языка и его менталитет. Имена собственные способны аккумулировать в себе как лингвистическую, так и социально-культурную информацию. По словам В.В. Робустовой, ономастические единицы часто «служат «паровозиком», который ведет нас в загадочный мир культурных традиций и обычаев изучаемого языка» [Робустова, 2018: 3]. Таким образом, одним из главных средств кодирования культурной информации являются имена собственные, поэтому «чтобы понять сообщение, верно декодировать информацию, вступить в эффективную коммуникацию нужно уметь «разгадывать» ономастический код культуры» [Робустова, 2018: 4]. Этим определяется актуальность данной работы.

Объектом нашего исследования стали прецедентные онимы, представленные в учебниках английского языка для старшей школы.

Предметом анализа является формирование социокультурной компетенции на основе работы с ономастическими единицами.

Целью данного исследования является изучение роли имени собственного в развитии социокультурной компетенции старшеклассников на уроках английского языка.

Ономастика как раздел лексикологии в школьном курсе не значится, и на уроках английского языка изучению онимов не уделяется достаточно времени и внимания, поэтому огромный пласт культурной информации, закодированной в именах собственных и составляющей лингвокультурную картину мира носителей английского языка, остается непонятым и неизученным школьниками.

Большинство современных методик обучения иностранному языку ставят своей главной целью формирование коммуникативной компетенции учеников. При этом Е.Н. Соловова выделяет несколько составляющих данной компетенции:

1. дискурсивную компетенцию;
2. лингвистическую компетенцию;
3. социальную компетенцию.
4. социокультурную компетенцию;
5. социолингвистическую компетенцию;
6. стратегическую компетенцию.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции невозможно без изучения социокультурного фона страны или стран изучаемого языка. Е.Н. Соловова отмечает, что «сегодня, говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур» [Соловова, 2006: 8]. Она подчеркивает также необходимость умения находить общее и отличное в традициях разных народов, а также важность ведения диалога на равных.

Современные УМК, рекомендованные Министерством образования и науки Российской Федерации до 2018 г., снабжены лингвокультурологическим материалом, связанным как с культурой изучаемого языка, так и с культурой России.

В ходе написания данной статьи нами были проанализированы три линейки самых популярных учебников английского языка для учащихся 10–11 классов средней общеобразовательной школы: Биболетова М.З., Бабушис Е.Е. *Enjoy English 10, Enjoy English 11*; Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. *Spotlight 10, Spotlight 11*; Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. *English 10–11*.

В каждом из пяти учебников авторы уделяют много внимания формированию социокультурной компетенции. Например, в УМК *Spotlight* в каждом уроке представлены лингвострановедческие и страноведческие разделы *Culture Corner, Across the Curriculum, Going Green, Literature*, затрагивающие различные стороны жизни людей, проживающих в странах изучаемого языка, их быт, нравы, обычаи и традиции, а также вопросы истории, литературы, кинематографа, живописи, науки и т.д.

Познание культуры стран изучаемого языка является не самоцелью, а средством для более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры, именно поэтому в каждой из трех рассмотренных нами

линеек есть учебные тексты, связанные с культурой России, а также задания, направленные на формирование умения находить общее и различное в разных культурах.

Главное в процессе познания – не только накопление знаний о других странах, но и понимание образа мыслей, поведения, отношения к общечеловеческим ценностям людей, проживающих в данных странах. Это положение зафиксировано в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утверждающего, что изучение иностранного языка в школе должно быть направлено на «формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности» [ФГОС: 10].

Несмотря на огромный информационный потенциал имен собственных, ономастические единицы остаются вне поля зрения авторов учебников, учителей и учеников. Учебные тексты, представленные в современных УМК по английскому языку для старшеклассников средних общеобразовательных школ, содержат большое количество ономастических единиц. Однако, несмотря на изобилие онимов в учебных текстах, работа с ними, в первую очередь, направлена на формирование языковой и речевой компетенций учащихся, а не на развитие у них социокультурной компетенции, а именно: знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка.

Даже если текст изобилует онимами (например, топонимами или антропонимами), задания к нему, в большинстве случаев, могут представлять из себя:

1. задания на множественный выбор, направленный на контроль общего понимания прочитанного, детального понимания текста или отдельного слова в определенном контексте, а также на установление логических связей в тексте;
2. задания на определение основной мысли текста или некоторых деталей на уровне содержания и смысла (reading for gist, reading for detail);
3. задания на восстановление структуры текста;
4. задания на поиск конкретной информации.

3. The American states got their nicknames in a variety of different ways.

1) PAIR WORK

Ask your partner if he or she knows the answers to the following questions. Change the questions to a more polite form.

 Student 1	 Student 2
What is the nickname of the State of Maine?	Why does Virginia have so many nicknames?
How do people call New Hampshire?	Why was Florida called the 'Land of Flowers'?
Why was South Carolina nicknamed the 'Palmetto State'?	What state is called the 'Green Mountain State'?
Why was Virginia called the 'Mother of Statesmen'?	Because of what mountains was West Virginia called the 'Mountain State'?

Таким образом, информация, заключенная в онимах, как правило, остается нереализованной. Нами было найдено всего несколько упражнений, направленных на развитие ономастической компетенции. Вот один из примеров:

*(В.П. Кузовлев, English 10-11,
Unit 1, упр. 3, сmp. 19)*

Данное упражнение имеет не только языковую и коммуникативную направленность (создание диалога, выяснение нужной информации, перефразирование вопросов), но и социокультурную (знание культуры, истории США и умение читать ономастический код культуры).

Подобные задания, по нашему мнению, способны формировать у школьников аналитические навыки, развивать интерес к изучению различных культур, повышать уровень общей культуры, развивать навыки исследовательской деятельности, а также содействовать формированию интереса к иностранному языку и культуре.

А. Гардинер разделяет онимы на «воплощенные» и «развоплощенные» [Гардинер, 1954]. «Развоплощенными» являются имена, рассматриваемые вне связи с конкретными денотатами: людьми или географическими объектами (например, имя Уильям как таковое). В учебниках английского языка «развоплощенные» имена очень часто встречаются в грамматических упражнениях и выполняют исключительно номинативную

функцию, не неся при этом культурологического подтекста. «Воплощенными» же называются имена, привязанные к каким-либо определенным местам, объектам или лицам (река Темза, Уильям Шекспир). Именно такие, прецедентные, имена были использованы нами для более подробного рассмотрения ономастической наполняемости в каждом из учебников.

Методом сплошной выборки мы отобрали и расклассифицировали 921 «воплощенный» оним в соответствии со следующими разделами ономастики:

	Spotlight 10	Spotlight 11	Enjoy English 10	Enjoy English 11	English 10–11
Антропонимы	27 шт: <i>Gabriel Fahrenheit, Cyril Connolly</i>	61 шт: <i>Queen Victoria, William Shakespeare</i>	21 шт: <i>Alexei Nemov, Isaak Newton</i>	39 шт: <i>Winston Churchill, Tom Hanks</i>	55 шт: <i>Bill Gates, Tony Blair</i>
Топонимы	87 шт: <i>St Petersburg, Great Britain</i>	108 шт: <i>Birmingham, the Silk Road</i>	55 шт: <i>Tula, Panama Canal</i>	53 шт: <i>Wales, the Great Western Railway</i>	73 шт: <i>Gondwanaland, Argentina</i>
ТВ, фильмы, сериалы, музыка	23 шт: <i>Father Ted, The Monkees</i>	21 шт: <i>Kino, Big Cheese</i>	13 шт: <i>DDT, The Osbournes</i>	4 шт: <i>The Beatles, The Quarrymen</i>	30 шт: <i>The Lord of the Rings, Hell's Angels</i>
Геортонимы	3 шт: <i>Bisket Jatra, Christmas</i>	1 шт: <i>Diwali</i>	2 шт: <i>New Year, Thanksgiving</i>	7 шт: <i>Tomatina, Naadam</i>	3 шт: <i>Halloween, Christmas</i>
Эргонимы	10 шт: <i>The Blue Whale Restaurant, Barnes&Bedford</i>	20 шт: <i>Amirit, UNESCO</i>	9 шт: <i>The Russian Olympic Committee, Inamory Foundation</i>	20 шт: <i>WTO, Russian Cultural Fund</i>	22 шт: <i>Pizza Hut, Greenpeace</i>
Достопримечательности, музеи, театры, храмы	2 шт: <i>Madame Tussauds, Monkey Temple</i>	20 шт: <i>Kremlin, The Tower of London</i>	3 шт: <i>Finsbury Park, Conent Garden</i>	0 шт	11 шт: <i>The Mother Russia Monument, Big Ben</i>
Литература, газеты, журналы	30 шт: <i>The Lost World, The Invisible Man</i>	48 шт: <i>Tess of the d'Urbervilles, The Lion, the Witch and the Wardrobe</i>	9 шт: <i>Illiad, Odyssey</i>	9 шт: <i>Frankenstein, 2010: Odyssey Two,</i>	22 шт: <i>Seventeen, Romeo and Juliet</i>

Как мы видим из представленной таблицы, в анализируемых школьных учебниках по английскому языку наиболее обширно представлены категории антропонимов и топонимов. Более того, в каждом из 5 учебников мы нашли примеры различных подкатегорий топонимов:

- оронимы (названия гор: *The Himalayas*),
- хоронимы (названия территорий, регионов: *Yucatán Peninsula*),
- урбанонимы (названия внутригородских объектов: *Tverskaya Ulitsa*),
- дромонимы (названия путей сообщения: *Trans-Siberian Railway*),
- а также гидронимы (названия водных объектов: *The Pacific Ocean*).

Все проанализированные УМК имеют примерно одинаковую ономастическую наполняемость: в каждом из них представлены учебные тексты, повествующие о наиболее значимых персоналиях, событиях и местах, связанных с определенной культурой, что соответствует требованиям ФГОС. Тем не менее, учебно-методический комплекс Spotlight выгодно отличается на фоне остальных бóльшим разнообразием ономастической лексики, что, при правильной работе с ней, позволит ученикам в большей степени развить социокультурную компетенцию.

Одним из несомненных плюсов данных учебников можно выделить тот факт, что онимы, встречающиеся на их страницах, относятся как к явлениям современной культуры (*Star Wars*), так и к явлениям, более отдаленным от нас во времени (*Chichén Itzá*). Таким образом, школьники имеют возможность изучать культуру не только в синхроническом, но и в диахроническом плане.

В качестве возможных упражнений, направленных на развитие ономастической компетенции, мы можем предложить следующие варианты заданий:

1. придумать название для своего ресторана или магазина, своей музыкальной группы, объяснить, чем мотивирован выбор того или иного названия;
2. оценить успешность представленных названий товаров или торговых марок;

3. определить значение фразеологизмов, в составе которых есть онимы;
4. прочесть представленный текст и проследить связь значения имени и характера/судьбы литературного героя;
5. придумать ассоциации, связанные с прецедентными именами собственными;
6. изучить этимологию имен собственных, проанализировать, какая культурная информация заложена в данных онимах.

Таким образом, необходимо отметить, что понимание ономастики – один из ключей к пониманию культуры. Авторы современных учебников уделяют очень мало внимания развитию ономастической компетенции учащихся, поэтому необходимы дополнительные задания, направленные на изучение корпуса имен собственных, относящегося к разным разделам ономастики.

Конечно, на уроках английского языка нет необходимости подробно изучать каждый из встретившихся онимов, тем более что довольно большой пласт имен собственных имеет прозрачную семантику (*Monkey Temple, National Health Service*). Тем не менее, по нашему мнению, включение в учебную программу упражнений, связанных с реконструкцией ономастического кода, поможет не только сформировать социокультурную компетенцию, но и станет сильнейшей мотивацией школьников к изучению иностранного языка и культуры.

Список литературы

- [1] Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. Spotlight 10, М.: «Express Publishing», «Просвещение», 2012.
- [2] Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. Spotlight 11, М.: «Express Publishing», «Просвещение», 2009.
- [3] Биболетова М.З., Бабушис Е.Е. Enjoy English 10, Обнинск: Издательство «Титул», 2009.
- [4] Биболетова М.З., Бабушис Е.Е. Enjoy English 11, Обнинск: Издательство «Титул», 2011.
- [5] Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. English 10–11, М.: «Просвещение», 2009.
- [6] Робустова В.В. Занимательная ономастика, М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018.
- [7] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций, М.: «Просвещение», 2006.
- [8] Шмелева Т.В. Ономастика, Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013.
- [9] Gardiner A. The Theory of Proper Names, L.: Oxford University Press, 1954.
- [10] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [электронный ресурс].
- [11] http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_00.pdf.

Summary

This article is devoted to an interesting but insufficiently studied topic of working with onomastic units during the English language lessons in high school. In the analyzed textbooks names are in abundance, however, one should note that the tasks do not receive detailed study, and the semantic potential of onyms does not participate in the development of the sociocultural competence of schoolchildren.

Key words: onomastics, methodology of teaching, text-books, high school, sociocultural competence

References

- [1] Afanas'eva O.V., Duli D., Mikheeva I.V. i dr. Spotlight 10, M.: «Express Publishing», «Prosveshhenie», 2012.
- [2] Afanas'eva O.V., Duli D., Mikheeva I.V. i dr. Spotlight 11, M.: «Express Publishing», «Prosveshhenie», 2009.
- [3] Biboletova M.Z., Babushis E.E. Enjoy English 10, Obninsk: Izdatel'stvo «Titul», 2009.
- [4] Biboletova M.Z., Babushis E.E. Enjoy English 11, Obninsk: Izdatel'stvo «Titul», 2011.
- [5] Kuzovlev V.P., Lapa N.M., Peregudova Eh.Sh. English 10–11, M.: «Prosveshhenie», 2009.
- [6] Robustova V.V. Zanimatel'naya onomastika, M.: «KDU», «Universitetskaya kniga», 2018.
- [7] Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektсий, M.: «Prosveshhenie», 2006.
- [8] Shmeleva T.V. Onomastika, Slavyansk-na-Kubani: Izdatel'skij tsentr filiala FGBOU VPO «KubGU» v g. Slavyanske-na-Kubani, 2013.
- [9] Gardiner A. The Theory of Proper Names, L.: Oxford University Press, 1954.
- [10] Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya: [elektronnyj resurs] http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_00.pdf.

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КУРСА «РУССКИЙ МИР» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

М.А. Тишина (Москва, Россия)

Статья посвящена развитию социокультурной компетенции в условиях перехода от изучения английского как иностранного языка (EFL) к изучению английского как языка международного общения (EIL), который может представлять разнообразные культуры. В центре внимания находятся такие составляющие социокультурной компетенции, как умение представлять родную культуру на иностранном языке, умение сопоставлять и сравнивать родную культуру с другими культурами, а также умение оказывать помощь зарубежным гостям во время их пребывания в России. В ходе исследования были рассмотрены требования, которые предъявляют образовательные стандарты и современные условия к данным умениям, а также проанализированы учебники для 10 класса общеобразовательных учреждений с целью выявить, насколько предлагаемые в них задания способствуют развитию данных умений. В заключение, в статье обосновывается целесообразность разработки факультативного курса «Русский мир» на английском языке для старшей школы с целью развития социокультурной компетенции учащихся, а также приводится один из форматов задания, который может быть использован в рамках такого курса.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, русский мир, представление родной культуры

Современные процессы глобализации, расширение международных связей, осознание необходимости диалога культур для их мирного сосуществования находят отражение в устанавливаемых образовательных стандартах. ФГОС ООО указывает в числе личностных результатов освоения основной образовательной программы как «российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн)» [ФГОС ООО, 2017: 6], так и «сформированность мировоззрения, ... основанного на диалоге культур и осознание своего места в поликультурном мире» [ФГОС ООО, 2017: 6], толерантное сознание и поведение в нем. Безусловно, заявленное во ФГОС поликультурное образование может быть реализовано только на уровне всех учебных предметов, при этом значительная роль в достижении данной цели принадлежит предмету «иностранный язык». Согласно ФГОС, результатом освоения данного предмета в рамках основного общего образования является формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которая необходима для межкультурного общения в современном поликультурном мире.

Одной из составляющих коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. В.В.Сафонова определяет ее как «знания учащимся национально-культурных особенностей стран изучаемого иностранного языка, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире» [Сафонова, 2004 (6): 142].

В настоящее время английский язык является языком международного общения, и это означает, что на нем общаются не только, и даже не столько носители языка, сколько представители разных стран, для которых этот язык не является родным, причем общаются на регулярной основе. При этом все они являются носителями своей родной культуры, которую и представляют независимо от того, на каком языке они говорят. Поэтому для обеспечения успешного взаимодействия в современном поликультурном мире в последнее время все чаще предлагается перейти от обучения EFL (English as a foreign language) к обучению EIL (English as an international language) [Прошина, 2016], которое должно строиться не только вокруг культур стран носителей языка, но и включать другие культуры, формировать представления о культурном многообразии мира, моделях поведения в различных ситуациях межкультурного общения, а также способах представления и выражения культуры родной страны на английском языке. Именно последний аспект находится в центре внимания данной статьи. Он включает в себя навыки описания российских культурных реалий, передачи на английском языке русских имен собственных и умений представлять родную культуру в иноязычной среде, пояснять

факты и особенности культуры зарубежному гостю и оказывать ему речевую и социокультурную поддержку во время проживания в России [Сафонова, 2004 (а)].

Представляется, что формированию данных навыков и умений необходимо специально уделять внимание, поскольку даже хорошего знания родной культуры недостаточно для того, чтобы представлять ее на иностранном языке.

В рамках данного исследования были проанализированы учебники английского языка для 10 класса, рекомендованные Министерством образования РФ. Результаты анализа представлены в таблице.

	Spotlight	Rainbow English	Forward English	Английский язык
Класс	10	10	10	10
Общее количество заданий	673	481	484	612
Задания с упоминанием культуры России / родной страны	41 (6%)	9 (2%)	14 (3%)	11 (2%)
Из них проблемных заданий	11	2	5	2
Задания на обучение лексике, необходимой для описания русской культуры	0	0	0	0

Необходимо отметить, что во всех учебниках русская культура представлена, что отражает понимание создателями учебников важности данного аспекта. Наибольшее количество заданий, где так ли иначе упоминается русская культура, представлено в учебнике Spotlight, в котором есть специальное приложение, посвященное современной жизни в России. Стоит, однако, обратить внимание на характер заданий, предлагаемых в учебниках. Как отмечает В.В.Сафонова, наиболее эффективное формирование и развитие социокультурной компетенции возможно при доминировании в процессе обучения проблемных культуроведческих заданий [Сафонова, 2001]. Анализ показывает, что большинство заданий в рассмотренных учебниках, ограничиваются упоминанием российских культурных реалий, но не направлены непосредственно на их изучение (например, лексико-грамматическое задание на множественный выбор на базе текста о Петре I). Однако представлены и некоторые виды проблемных заданий:

- Spotlight – ролевая игра, культуроведческие проекты, проведение тематического анкетирования;
- Rainbow English – задачи на обобщение социокультурной информации
- Forward English – культуроведческие проекты, составление культуроведческих викторин
- Английский язык – культуроведческий проект, задача на перекодирование вербальной социокультурной информации в схематическую.

Стоит также отметить, что большинство культурных реалий и явлений, которым посвящены задания, относятся к сфере повседневной современной жизни (что, безусловно, является важной частью культуры), однако высокая культура (искусство, музыка, литература, история) представлена не так широко.

Наконец, в учебниках отсутствуют задания, направленные на формирование соответствующих лексических навыков, необходимых для англоязычного описания русской культуры.

В связи с этим представляется целесообразной разработка факультативного курса, посвященного русской культуре, который был бы направлен на развитие необходимых лексических навыков, умений представлять родную культуру на английском языке и оказывать помощь иноязычным гостям, который в равной степени охватывал бы явления высокой и массовой культуры и в котором преобладали бы проблемные культуроведческие задания.

Ниже приводится отрывок из задания, которое могло бы использоваться при изучении темы «География». Это проблемно-поисковое задание формата «мобильный квест» [Авраменко, 2013], которое предполагает использование мобильных технологий. Целью задания является развитие навыков передачи названий российских природных объектов на английском языке и умений их описания, а также формирование представлений о ценности этих объектов для человечества. Учащимся предлагается несколько текстов, посвященных известным природным объектам на территории России. Тексты содержат пропуски, которые нужно заполнить словами из рамки. Учащиеся работают в парах, каждая пара получает по два текста. При выполнении задания учащиеся могут пользоваться рекомендованными ссылками на ресурсы, которые находятся на платформе курса, созданной с помощью приложения Google Classroom. Ресурсы представляют собой аутентичные сайты и статьи о природных достопримечательностях России. Учащиеся вводят ответы в Google форму на платформе курса и получают мгновенную обратную связь. После заполнения пропусков учащиеся приступают к составлению списка величайших природных достопримечательностей России. Каждая пара представляет одну из достопримечательностей, о которых она читала, аргументируя, почему она должна войти в окончательный список. После всех выступлений голосованием выбирается три победителя.

Complete the texts with the appropriate geographical names and words from the table. You can use the links to help you (*Google Class*). You can use some of the names more than once.

Mount Elbrus	Olkhon	Lena Pillars	Central Siberian	omul	Kamchatka Peninsula
Kamchatka	Eastern Sayan	Solovetsky	Georgia	Black	posy
nerpas	Azov	Lake Baikal	Solovki	Yakutia	Krasnoyarsk
Stonehenge	Big Solovetsky Island	Kizhi	Altai Mountains	Komi	Lake Onega
		Altai			

A. Stolby Nature Reserve is located in the north-western spurs of the 1. _____ Mountains, bordering the 2. _____ Plateau. The reserve borders the city of 3. _____ in the north east, and can be easily reached by bus from the center of the city. The reserve was founded in 1925 on the initiative of residents who wanted to preserve the nature around the picturesque pillars. Stolby Nature Reserve is a very popular destination for rock climbing enthusiasts, due to its proximity to civilization, ease of access and great rocks. Day or night hiking trips along the signed and well-maintained trails will reward you with some spectacular views that are awaiting you on top of the volcanic pillars. Stolby Nature Reserve is included in the list of UNESCO World Heritage Sites.

- Which of the natural landmarks in Task 4 do you think should be on the list of “Three greatest natural landmarks of Russia”? Choose one of the places that you have just read about and present it to the group, giving 2–3 arguments why it should be included in the list. Then vote for the best 3 presentations.
- What purpose do you think such lists of wonders serve?

Таким образом, навыки и умения представления родной культуры на английском языке являются важной составляющей социокультурной компетенции и требуют внимания при обучении английскому языку. Современные учебные пособия включают в себя некоторое количество заданий, в том числе и проблемных, посвященных русской культуре. Однако, как показывает анализ учебников, не все из этих заданий могут способствовать формированию и развитию необходимых навыков и умений представления русской культуры на английском языке. В связи с этим представляется, что факультативный курс по культуроведению России для старшей школы может быть полезен для развития данного аспекта социокультурной компетенции учащихся.

Список литературы

- Авраменко А.П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Авраменко Анна Петровна. – М., 2013. – 191 с.
- Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в школе. – 2001. №. 3.
- Сафонова В.В. Примерные программы по иностранным языкам / Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку, 2004.
- Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты // Сборник научных статей. – Таганрог: Таганрогский гос. радиотехн. ун-т., 2004.
- Прошина З.Г. EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №4. – С. 83–100.

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE COURSE “RUSSIAN CULTURE STUDIES” IN ENGLISH

M. Tishina

The article discusses the development of the sociocultural competence in the context of the transfer from teaching EFL to teaching EIL, which can represent different cultures. The article focuses on such components of the sociocultural competence as the ability to represent one's native culture in a foreign language, the ability to compare the native culture with other cultures and the ability to help foreign guests during their visit to Russia. The research has looked into the requirements to these skills imposed by educational standards and the current situation. Also student books for the

10th form have been analyzed in order to find out whether the tasks presented in them facilitate the development of the skills under discussion. In conclusion, the article discusses the reasons for creating a course on Russian culture in English for high-school students and provides an example of a task type that could be used in this course.

Key words: socicultural competence, Russian culture, representation of the native culture

References

- [1] Avramenko A.P. Model' integratsii mobil'nykh tekhnologiy v prepodavanie inostrannykh yazykov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Avramenko Anna Petrovna. – M., 2013. – 191 s.
- [2] Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yaz. v shkole. – 2001. № 3.
- [3] Safonova V.V. Primernye programmy po inostrannym yazykam / Novye gosudarstvennye standarty shkol'nogo obrazovaniya po inostrannomu yazyku, 2004.
- [4] Safonova V.V. Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu yazykam mezhdunarodnogo obshcheniya: sotsial'no-pedagogicheskie i metodicheskie dominanty // Sbornik nauchnykh statey. – Taganrog: Taganrogskiy gos.radiote.un-t., 2004.
- [5] Proshina Z.G. EIL ili EFL? Izmenenie bukvy ili novaya kontseptsiya yazykovogo obrazovaniya? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2016. №4. – С. 83–100.

Содержание

ОТ РЕДАКТОРА	5
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ, ИЛИ МИФ О ВЕЧНОМ ВОЗВРАЩЕНИИ?.....	7
<i>Загрязкина Татьяна Юрьевна (Москва, Россия)</i>	
ВУЗОВСКИЙ УМК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ПАРТНЕРСТВА.....	11
<i>В.В. Сафонова (Москва, Россия)</i>	
I. ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	15
THE IMPORTANCE OF SOCIOLINGUISTIC LECTURE COURSE «REGIONAL VARIETIES OF ENGLISH» AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES AND AREA STUDIES	16
<i>N. Avetisyan, S. Voskanyan (Moscow, Russia)</i>	
ДВАДЦАТЬ ЛЕТ ВСЕМИРНОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ЮНЕСКО О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ XXI ВЕКА: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ	19
<i>Д.Н. Асатиани (Москва, Россия)</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	22
<i>Л.М. Бузинова (Москва, Россия)</i>	
ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	26
<i>Н.С. Волкова (Москва, Россия)</i>	
КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ И РОССИЙСКИХ СТАНДАРТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?	29
<i>М.В. Воронцова (Москва, Россия)</i>	
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	33
<i>В.А. Воронин</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОРЕЧЕВЫХ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ ПОДГОТОВКИ К ВСОШ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	36
<i>М.В. Гладких (Москва, Россия)</i>	
ПРЕПОДАВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ КОМИЧЕСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ	39
<i>Л.С. Гуторенко (Москва, Россия)</i>	
ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО УЛУЧШЕНИЮ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	42
<i>Н.А. Емельянова (Москва, Россия)</i>	
ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	46
<i>А.А. Зеленева (Москва, Россия)</i>	
КОСВЕННОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В EFL: РАЗРАБОТКА ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ	50
<i>К.Ю. Игнатов (Москва, Россия)</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ	54
<i>Н.Л. Колесникова, Н.Е. Медведева (Москва, Россия)</i>	
СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ.....	57
<i>М.Г. Кочетова (Москва, Россия)</i>	

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	59
А.М. Морозова (Москва, Россия)	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	60
О.В. Наумова (Москва, Россия)	
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ПЕРЕВОДА: МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ	64
Л.В. Полубиченко (Москва, Россия)	
ТЕМАТИЧЕСКИЙ КВЕСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ 21 ВЕКА	69
М. V. Porova (Moscow, Russia)	
ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА IELTS (WRITING)	71
Ю.Г. Седёлкина (Санкт-Петербург, Россия)	
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМЕННОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ	74
О.В. Сергеева (Краснодар, Россия)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	78
М.Б. Трушина (Москва, Россия)	
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВНЯ UPPER-INTERMEDIATE, ADVANCED)	82
А.И. Усманова (Москва, Россия)	
КАК СОХРАНИТЬ ПАМЯТЬ ОБ ОТКРЫТИЯХ И ПРИЕМАХ УНИКАЛЬНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВ?	84
Е.С. Федорова	
НОВАЯ ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (БЭН) (БЫСТРО, ЭФФЕКТИВНО, НАДЕЖНО) ИЛИ TRAIN YOUR BRAIN	87
А.Ф. Юсфин (Торонто, Канада)	
ВОСПОМИНАНИЯ О СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ (1953–1964)	91
Е.Б. Яковлева (Москва, Россия)	
II. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА	95
ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК-УЧЕБНИК»	96
Л.И. Агафонов, Т.Г. Галушко (Санкт-Петербург, Россия)	
ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ИНТЕГРАТИВНОСТЬ	99
И.Г. Игнатъева (Москва, Россия)	
ТРИ ГОДА НА «ПЕРЕВОДЧИКЕ» (АСПЕКТ «ПРАКТИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»). ЗАПИСКИ ЮНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	103
А.С. Изволенская (Москва, Россия)	
НЕКОТОРЫЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОТЛИЧИЯ ПРАВОВЫХ СИСТЕМ РОССИИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН	106
Н.А. Калмазова (Саратов, Россия)	
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	109
Т.Н. Омеляненко (Москва, Россия)	
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД В ПОМОЩЬ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	113
Н.Ю. Рузавина (Москва, Россия)	
ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ РЕАЛИЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	117
С.Р. Хайрова (Москва, Россия)	
III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА / УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	121
КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ВАЖНЫЙ МЕТОД ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ	122
Л.П. Гадзаова, Г.Н. Котоваева (Владикавказ, Россия)	

ТВОРЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА КАК МЕСТО ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ.....	126
В.А. Демина (Москва, Россия)	
ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ (ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ) МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МГТУ ИМ. БАУМАНА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (2015–2018 ГГ.)	129
О.А. Каширина (Москва, Россия)	
ИНФОГРАФИКА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	132
М.В. Клименко (Брянск, Россия)	
К ВОПРОСУ О РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	136
О.А. Крюкова (Москва, Россия)	
ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	139
Т.В. Леденева (Москва, Россия)	
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	143
С.Н. Попова (Москва, Россия)	
IV. МИР ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	147
ЗНАЧИМОСТЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОВЕДЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	148
Д.А. Абдуазизова (Ташкент, Узбекистан)	
МИР ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	151
Л.А. Андрусак (п. Заокский, Тульской обл., Россия)	
ФИНАНСЫ И ТОРГОВЛЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФЕНОМЕНЫ БРИТАНСКОГО ОБЩЕСТВА: НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	154
В.С. Арутюнян (Москва, Россия)	
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ)	157
М.С. Ачаева (Елабуга, Россия)	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НЕВИДИМОГО ИМИ МИРА ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА.....	161
Н.В. Барышников (Пятигорск, Россия)	
РЕАЛИЗАЦИЯ КОДОВ КУЛЬТУРЫ В ОЦЕНОЧНЫХ КОМПОЗИТАХ-СУБСТАНТИВАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	165
О.Л. Бессонова, Е.В. Трофимова (Донецк)	
СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ: ФРАНКОФОНИЯ ИЛИ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ?.....	168
Е.А. Глазова (Москва, Россия)	
ЖОНГЛИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ ЦЕННОСТЯМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	172
С.С. Грецкая (Москва, Россия)	
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИТАЛЬЯНСКОГО КИНЕМАТОГРАФА 1945–1955 ГГ.	176
Н.Л. Гринчук (Москва, Россия)	
УМК «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ» КАК ЗЕРКАЛО СОВРЕМЕННОГО ИРАНА	180
А.В. Громова (Москва, Россия)	
НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НЕМЦЕВ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА.....	184
О.В. Гудина (Москва, Россия)	
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ВЫБОР КОНТЕКСТОВ ЗНАНИЙ	186
О.Г. Дубровская (Тюмень, Россия)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ДИАЛОГОВОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	189
Н.В. Изотова (Брянск, Россия)	

ОБРАЩЕНИЯ В АЗИАТСКИХ ВАРИАНТАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК.....	193
С.С. Ильина (Владивосток, Россия)	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ГЛЯНЦЕВОМ ЖУРНАЛЕ: ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	194
М.Г. Исаева, А.В. Моисеенко (Череповец, Россия)	
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В ЯЗЫКЕ-РЕЦИПИЕНТЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АНГЛИЙСКОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ).....	197
Г.А. Казимова (Москва, Россия)	
БРИТАНСКИЕ ПИСАТЕЛИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА О РОССИИ.....	199
О.А. Колыхалова, А.Ю. Кулдошина (Москва, Россия)	
КАК НАУЧИТЬ И НАУЧИТЬСЯ ЧИТАТЬ И ПОНИМАТЬ ПЬЕСЫ В. ШЕКСПИРА?	203
И.Л. Кукурян (Москва, Россия)	
ЛИНГВОКАТЕГОРИЗАЦИЯ ВРЕМЕН ГОДА В ПОЛЬСКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.....	206
В.Г. Кульпина (Москва, Россия)	
ИНОЯЗЫЧНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА	209
Н.С. Луценко (Москва, Россия), Э.А. Сидельник (Таганрог, Россия)	
ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА КАФЕДРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ И РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	211
Н.И. Марченко (Воронеж, Россия)	
«СКАЗКОТЕКА. СКАЗКИ ТАТАРСТАНА».....	215
Г.В. Миннуллина (г. Бавлы, Республика Татарстан)	
МАНИФЕСТАЦИЯ ЭМОЦИЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM)	217
А.О. Мозговая (Москва, Россия)	
МЕСТО ФРАНКОФОНИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	221
Д.П. Моисеева (Москва, Россия)	
ШКОЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРЕСТИЖА МЕНЕЕ ИСПОЛЪЗУЕМОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ШОТЛАНДИИ	223
А.Е. Павленко, Г.В. Павленко (Таганрог, Россия)	
ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УЧЕБНЫХ ПЕРЕВОДАХ.....	226
С. Н. Пономарева (Москва, Россия)	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ «БУРЯ/STORM»	229
А.В. Попкова (Москва, Россия)	
ПОЛИТИКА ИЗДАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В КВЕБЕКЕ В XVIII–XIX ВВ.	234
Л.В. Разумова (Москва, Россия)	
НАЗВАНИЯ РУССКИХ ГОРОДОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ФРАНЦУЗОВ О КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ	238
В.Е. Смирнова (Москва, Россия)	
ПРОЕКТ COUCHSURFING КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ.....	241
Н.С. Соловьева (Москва, Россия)	
ЭКОЛОГИЧНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	245
И.В. Соловьева (Москва, Россия)	
НЕМЕЦКИЕ ПОНЯТИЯ «ОТЕЧЕСТВО», «РОДИНА» И «ГЕРМАНИЯ» В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ.....	245
Ф.К. Фидарова (Москва, Россия)	
НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ: К ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ «РЕАЛИЯ», «БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ», «ЛАКУНАРНОСТЬ»	249
Е.В. Харитонова (Калининград, Россия)	
АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.....	253
А.И. Хлопова (Москва, Россия)	

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В РАМКАХ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ.....	256
Ю.А. Шеховская (Тюмень, Россия)	
V. ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	260
ПРЕПОДАВАНИЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА ОПЕРНЫМ ПЕВЦАМ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ	261
А.В. Аксенова (Москва, Россия)	
СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	264
Р.З. Амираниева (Москва, Россия)	
ЭЛЕМЕНТЫ СТРАНОВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЫ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В LSP.....	267
В.В. Афанасова (Москва, Россия)	
АСПЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ОБУЧЕНИЯ КОРПОРАТИВНОМУ АНГЛИЙСКОМУ	271
М.Г. Бахтиозина (Москва, Россия)	
РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	274
И.А. Бобыкина (Челябинск, Россия)	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	278
С.В. Бокарева (Москва, Россия)	
СПЕЦИФИКА МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ДЛЯ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	281
Н.П. Глинская, Т.Л. Черезова (Москва, Россия)	
СТРАТЕГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ РУССКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕЖДУНАРОДНИКАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	283
Н.В. Иванова-Славянская (Санкт-Петербург, Россия)	
ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В ЛЕКСИЧЕСКОМ МИНИМУМЕ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	287
Е.Э. Кожарская (Москва, Россия)	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ОБЛАСТЕЙ ЗНАНИЙ	290
О.Н. Козлова (Москва, Россия)	
РЕЗУЛЬТАТ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ И ПРОСМОТРА ВИДЕОФРАГМЕНТОВ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	294
Е.А. Короткова (Владивосток, Россия)	
СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ	298
Е.С. Кузнецова (Воронеж, Россия)	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА» ДЛЯ КУЛЬТУРОЛОГОВ	301
Н.В. Кузнецова (Москва, Россия)	
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ.....	304
И.И. Макарович (Минск, Беларусь)	
ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО» И «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ».....	308
Т.И. Макарович (Минск, Республика Беларусь)	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ	312
А.П. Миньяр-Белоручева (Москва, Россия)	
УПОТРЕБЛЕНИЕ АРТИКЛЕЙ В НАЗВАНИЯХ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ И ДОКЛАДОВ НА КОНФЕРЕНЦИЯХ: АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК	316
З.Е. Перцева (Москва, Россия)	

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	319
К.В. Попова, Д.Р. Мамедова (Москва, Россия)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ПРОГРАММ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ АСПИРАНТОВ-СОЦИОЛОГОВ.....	323
Е.П. Поцыбина (Москва, Россия)	
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ	326
Н.Г. Прибылова (Москва, Россия)	
МЕТОДЫ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА СЛУЖБЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	330
Сергиенко П.И. (Москва, Россия)	
УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАНЦУЗСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ	334
Ю.В. Степанюк (Москва, Россия)	
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ГЛАГОЛА FARE В СОВРЕМЕННОМ ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ	338
М.И. Хлебников (Москва, Россия)	
ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ТУРИНДУСТРИИ	341
Е.И. Черкашина (Москва, Россия)	
ПРЕСУППОЗИЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	345
В.М. Шевцова (Москва, Россия)	
VI. УЧЕБНИКИ И СЛОВАРИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ».....	349
РОЛЬ СЛОВАРЯ ПОСЛОВИЦ В ОБУЧЕНИИ РУССКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	350
З.Р. Алхастова, О.М. Карпова (Иваново, Россия)	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А1–А2)	354
Н.В. Базина (Москва, Россия)	
УЧЕБНИКИ РЕАЛИЙ: ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ИЛИ ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ?	357
В.В. Белоусова (Москва, Россия)	
АНГЛИЙСКАЯ АББРЕВИАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ЛЕКСИКОГРАФИИ.....	361
Е.А. Вишнякова (Тула, Россия), О.Д. Вишнякова (Москва, Россия)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ХИНДИ В РГУ	365
И.А. Газиева (Москва, Россия)	
РОЛЬ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	368
О.А. Ермаков (Москва, Россия)	
КАК МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕНЯЕТ УЧЕБНОЕ СОДЕРЖАНИЕ (АНКЕТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНОЕ СОДЕРЖАНИЕ)	371
Д.П. Желязкова (Пловдив, Болгария)	
ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И «КРОСС-КОНТЕКСТНЫХ» КОМПЕТЕНЦИЙ В УЧЕБНИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ.....	374
Н.А. Зинкевич (Москва, Россия)	
СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ МГИМО ПО АСПЕКТУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЖУРНАЛИСТИКИ».....	379
О.К. Ильина (Москва, Россия)	
УЧЕБНИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ VS ЗАРУБЕЖНЫХ.....	382
О.О. Кириллова (Москва, Россия)	
«ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» ПО УЧЕБНИКУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. СТРАНОВЕДЕНИЕ»	386
А.И. Комарова, И.Ю. Окс (Москва, Россия)	
ISSUES: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ	389
И.Е. Коптелова, Е.И. Панёвкина (Москва, Россия)	

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЕЩЕ РАЗ О КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ.....	393
<i>Т.Е. Салье (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ	395
<i>Н.А. Спичко (Москва, Россия)</i>	
КРИТЕРИИ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ СБОРНИКА ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО И БИОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА К ИТОГОВОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	398
<i>И.В. Харламенко (Москва, Россия)</i>	
УЧЕБНИК АМЕРИКАНСКОЙ ФОНЕТИКИ: СИСТЕМНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ	401
<i>Е.А. Шамина, И.И. Суховалов (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
VII. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	405
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МАРКИРОВАННЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ В ТЕКСТАХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ФОРМ С СУФФИКСОМ -ING)	406
<i>Т.А. Добродных (Тула, Россия)</i>	
РОЛЬ ИМИТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ	409
<i>Д.А. Зимарин (Россия, Москва)</i>	
ВИДЫ ДИСКУРСА В НЕМЕЦКОМ УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ	412
<i>И.Н. Кудрявцева (Москва, Россия)</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	416
<i>Л.М. Осиневская (Тюмень, Россия)</i>	
КВАНТИТАТИВНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	420
<i>О.Н. Шапкина (Москва, Россия)</i>	
VIII. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	424
ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ.....	425
<i>А.П. Авраменко (Москва, Россия)</i>	
МЕТОД ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА БАЗЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	428
<i>М.И. Ахрименко (Москва, Россия)</i>	
«НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ БОЛЬШЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ»	432
<i>Н.В. Даниелян (Москва, Россия)</i>	
ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ НАПИСАНИЮ ПРОЕКТОВ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОГДА НА ПОМОЩЬ ПРИХОДЯТ СЕТЕВЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ	436
<i>В.А. Дугарцыренова (Москва, Россия)</i>	
LA PRATIQUE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE.....	440
<i>А.Г. Mkrtchyan (Erévan, Arménie)</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ SAMR.....	443
<i>Е.И. Паршакова (Москва, Россия)</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	445
<i>И.Б. Ревич (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ.....	448
<i>И.Л. Сергеевская, И.В. Анисимова (Пенза, Россия)</i>	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	453
<i>С.В. Титова, И.С. Коткова (Москва, Россия)</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОСОК ОБЪЯВЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	456
<i>А.А. Фетисова (Москва, Россия)</i>	
ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ТЕКСТАХ И АУДИОМАТЕРИАЛАХ САЙТА BBC В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	459
<i>Т.Г. Шишкина (Москва, Россия)</i>	

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	463
<i>Е.И. Шнит (Томск, Россия)</i>	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЕТЕВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	465
<i>В.В. Чепыжов, О.Н. Тимохов (Москва, Россия)</i>	
IX. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ	468
BRIDGING TACIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE IN TEACHING WITH STORY MAKING	469
<i>P.L. Andreeva (Munich, Germany)</i>	
КОМПОНЕНТЫ СИТУАЦИИ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	471
<i>М.А. Бодоньи (Краснодар, Россия)</i>	
РАЗРАБОТКА ТЕСТОВОГО КОНСТРУКТА НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА	475
<i>Г.И. Бубнова (Москва, Россия)</i>	
К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ КОНТРОЛЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	480
<i>Г.В. Сороковых (Москва, Россия)</i>	
КАК СОЗДАЮТСЯ КОНКУРСНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ГОВОРЕНИЮ (ВСЕРОССИЙСКИЕ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)	482
<i>Е.Д. Шварц (Москва, Россия)</i>	
МОЛОДЕЖНАЯ СЕКЦИЯ	488
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	489
<i>Д.И. Вахитова, Р.А. Фахрутдинова (Казань, Россия)</i>	
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПИСЬМЕННЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ.....	492
<i>М.А. Давыдова (Москва, Россия)</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	496
<i>Н.А. Жук (Москва, Россия)</i>	
РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	499
<i>А.С. Коваленко (Москва, Россия)</i>	
РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КУРСА «РУССКИЙ МИР» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	504
<i>М.А. Тишина (Москва, Россия)</i>	

Научное издание

УЧИТЕЛЬ. УЧЕНИК. УЧЕБНИК:
материалы IX Международной
научно-практической конференции

Сборник научных трудов

Под редакцией Галины Георгиевны Молчановой

Оригинал-макет подготовлен в издательстве «КДУ»

Подписано в печать 21.03.2019.
Заказ №Т-1910. Бумага офсетная.
Формат 60 × 84/8. Печ. л. 60,5. Печать цифровая.
Тираж 1000 экз. (печать по требованию).

Отпечатано в ПАО «Т 8 Издательские Технологии»
г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корп. 5.

Издательство «КДУ»
Тел.: (495) 638-57-34
www.kdu.ru